

اتجاهات في التربية الفنية

دكتور محمود البيهقي

دار الفنك العزّى



مَكْتَبَةُ لِسَانِ الْعَرَبِ

أ. علاء الدين شوقي

www.lisanarb.com

اتجاهات في التربية الفنية

دكتور محمود البيهقي

مدرس التربية وعلم النفس

ملقى الطبع والنشر

دار الفك العزلي

١٩٥١



مكتبة لسان العرب

www.lisanarb.com

رابط بديل
lisanerab.com

فهرس الكتاب

二

٣	مقدمة الكتاب					
٩	الفصل الأول : الاعتراف بفن الطفل					
١١	تمهيد					
١٢	ظهور تشزك وكشفه لفن الطفل					
١٨	توجيهات تشزك وآراؤه					
٢٤	درس من دروس تشزك					
٢٦	نماذج من انتاج فصل الفن للأطفال					
٣٠	تقد لطريقة تشزك					
٣٣	رأى منزو في طريقة تشزك					
٤١	خلاصة الطرق التعليمية					
٤٣	طريقة التغيير الحر					
٤٦	الطريقة الاملائية					
٤٨	الطريقة الأكاديمية					
٥١	طريقة دراسة التقاليد					
٥٩	الفصل الثاني : فنون الأطفال والفنون المعاصرة					
٦١	تحديد لل موضوع					
٦٥	اصحاحات فن المراهنق					
٧٠	العوامل المساعدة لهذا الاشباحلال					

الفصل الثالث: رسوم الأطفال المتطورة وعلاقتها بالتربيـة

الفصل الرابع : عملية الخلق الفنى كأى راھلورنس بويرمير ١٢١

فهرس الصور

١٦

- منظر طبيعي — راءول دوف
 ٩٨
 من بنى التوذجية بالحدائق — عبد الله احمد اسماعيل . . .
 ٩٩
 أسد — نهاد عبد القادر خوري
 ١١٦
 أسد — حمد عبد الله بجاتو
 ١١٧
 أسد بعد رؤيته في حديقة الحيوان — مجدى شفيق رزق . . .
 ١١٨
 أسدان يتعاركأن — عبد العزيز عبد الحميد
 ١١٩
 أسدان يتعاركأن { مجد أحمد الدسوق
 ١٢٠
 الفتىك بـحيوان أليف
 أسدان يتعاركأن { نهاد عبد القادر خوري
 ١٢١
 الفتىك بـحيوان أليف



مقدمة الكتاب

يعالج هذا الكتاب موضوعات أربعة تبحث في فن الطفل والفن عامة وعلاقتها بال التربية الصحيحة . فالفصل الأول يعطي فكرة واضحة عن كشف تشكك لفن الطفل وبين المقصود «طريقة التعبير الحر»، التي ارتبطت فكرتها به ، وينتقل بعد ذلك إلى التعليق عليها ، وبيان ما ينبغي أن يكون عليه موقف المدرس منها، ثم يشرح أربعا من الطرق التعليمية في تدريس الفنون في التعليم العام .

ويشتمل الفصل الثاني على المحاضرة التي القيت هذا العام ضمن برنامج جماعة النشاط الثقافي بالمعهد العالي للتربية الفنية للمعلمين بالقاهرة . ويعد هذا الفصل محاولة صريحة لبيان الموقف الذي ينبغي أن يتبعه مدرس التربية الفنية في التعليم الثانوى إزاء أزمة المراهقة التي يصاحبها ازدحام ظاهر في فن المراهق ، كما أنه محاولة لبيان الصلة بين هذا الفن والفنون المعاصرة التي نحن في أشد الحاجة إلى تفهمها .

والفصل الثالث موجز لمحاضرة ألقيت في مؤتمر المدارس الموزعية صيف ١٩٤٦ . وهو يوضح العلاقة بين تعبير الأطفال

الفنى وتعبيرهم بالأشكال فى مواد الدراسة الأخرى. والذى أثار هذا الموضوع هو أن تعبير الطفل الفنى فى المواد المختلفة لا يصادفه التقبيل والتوجيه اللذان يجدهما الطفل فى دروس الرسم والأشغال . ويطغى التوجيه الأول على التوجيه الأخير وتظهر نتائجه فى الانزواء المذكور لهذا الفن فى سن المراهقة وما بعدها ; وفي تلاشى القيم الفنية فى فن الطفل ، وفي فقدان حماسته لهذا النوع من التعبير شيئاً فشيئاً، وفي ضعف الرابطة الوجدانية التى تربطه بسائر الأطفال فى مختلف أنحاء العالم ، وبالجنس البشري ككل فى ماضيه وحاضرها ومستقبله .

أما الفصل الأخير فيحتوى على دراسة لعملية الخلق الفنى كيراها لورنس بويرمير . والأستاذ بويرمير كان زميلاً للأستاذ چون ديوى فى مؤسسة بارنز بالولايات المتحدة ، وقت أن كتب هذا المقال . ويفيض الأستاذ بويرمير فى تحليله للفن كعملية ابتكارية بالأسلوب البرجمى الذى يزيل الغموض ويخلو للقارى . أهم الأسس التى تساعده فى النوفنـى . ورغمـاً من أن الموضوعات الأربعـة تفحـص مشـكلـات فى التربية الفـنـى من زواياً مـختـلـفة إلا أنها تحددـها وترسمـ الطريقـىـ العـاجـلـهاـ بالـشـكـلـ الذىـ يـراـهاـ بهـ العـقـلـ التـربـويـ الحديثـ .

ولا يسعى قبل أن اختتم هذه المقدمة إلا أن أقدم الشكر لكثير من الزملاء الذين تفضلوا بمعاونتي في إخراج هذا الكتاب وأخص بالشكر الأستاذ يوسف الحمادى مدرس اللغة العربية بالمعهد ، الذى بذل مشكوراً كثيراً من الوقت والجهد لمراجعة لغة الكتاب وإزالة بعض التعقيد الذى جاء نتيجة للدقة التعبيرية والحرص على ؛ كما أقدم شكري للزميل الأستاذ سعد الخادم الذى أهدى إلى صورة الغلاف من بمحوعته الخاصة لرسوم الأطفال . وللاستاذ مصطفى الارناؤوطى الذى راجع بعض صفحات الفصل الرابع وأبدى ملاحظات قيمة . كما أقدم جزيل شكري وتقديرى لحضره الأستاذ يوسف العفيف مدير المعهد الذى عاونى في انتقاء الصور للفصل الثانى والذى بذل كثيراً من وقته فى مراجعة الفصل الرابع واقتراح بعض التعديلات التى ساعدت فى اكساب المقال معناه الأصيل .

وبعد ، فعسى أن يتحقق هذا الكتاب شيئاً من الفائدـة المرجوة ، وأن ينفع به رواد الجيل الجديد من المدرسين.

القاهرة في ٢٧ / ٥ / ١٩٥١

المؤلف

الفِصْلُ الْأُولُ

الاعْتِرافُ بِنَفْسِ الْطَّفْلِ

إن العامل لا ينتج صوره ورسومه
للكبار ، ولكن ليحقق رغباته ،
واتجاهاته ، وأحلامه .

فرانز تشرك

مکتب

إن الغالبية العظمى من المشتغلين بال التربية الفنية في مصر وفي غيرها من دول العالم ، وإن كل طفل يعيش في العصر الحديث مدينون للأستاذ فرانز تشنرك^(١) المنسوى بدين كبير . فلا يتحرك الإنسان في أى وسط من أواسط التربية الفنية ، ولا تستشار مناقشة حول فنون الطفل حتى يذكر تشنرك ، وتوارد على الخاطر آراؤه وأفكاره وأعماله مرتبطة بموضوع المناقشة . ومع كثرة الذاكرين لتشنك ، والمؤثرين بتعاليه ، يختلف الباحثون في تقدير ماوصل إليه ، فمن الكتاب والمدرسين من يضعه كمثل أعلى لمدرس التربية الفنية ويحاول بذلك أن يسير على نهجه ويحتذى حذوه ، وربما غالى مغالاة شديدة في اعتناق آرائه فاعتقد أن كل تعاليه صحيحة ، ومنهم من يخطئ في تقدير تعاليه فلا يضعها في المكانة الصحيحة التي تساعده على الاستفادة منها . وعلى ذلك يحدر بنا بعد انقضاء فترة تزيد على نصف قرن من ظهور تشنرك ، وبعد أن أخذت الأفكار تنمو وتتغير

نتيجة للتطور الحادث في فلسفة التربية – أن ندرس تشزك على ضوء جديد ، ونبين أهميته الحقيقية بالنسبة لعالم التربية الفنية ، ونحدد موقفنا منه ومن طريقة فيها نعالجها من مشكلات .

ظهور تشزك وكشفة لفن الطفل

يعتقد هربرت ريد^(١) أن تاريخ الحركة الفنية في المدارس يرجع الفضل فيه إلى الكاشفين الأولين أمثال إبنزركوك^(٢) وچيمز سوللي^(٣)، ولكن الأستاذ تشزك في فيما هو الذي أكد كلتا الناحيتين الجمالية والسيكلوجية ، وهو الذي سمح للنزعات الابتكارية المكنونة في كل الأطفال بالانطلاق . وكان تشزك الفضل في تذليل الصعوبات الأولى في تأكيد القيمة الجمالية في الرسوم التي ينتجها الأطفال . وفي أثناء هذه الفترة التي امتدت ما يقرب من أربعين عاماً ، كانت هناك نزعات متوازية آخذتان في النمو : تتعلق إحداهما بقدير الفن البدائي وتتعلق الأخرى التي اتصفـت بالثورة والتقدم بفن التصوير الحديث . وهاتان النزعاتان ساعدتا على إدخال فن الأطفال

James Sully (٣) Ebenzer Cooke (٢) Herbert Read (١)

ضمن المجال العام للتقدير الجمالي .^(١)
 وفي نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين قام بعض المدرسين من الألمان بمحاولة لتعديل الطرق القديمة في تدريس الفن . وكان من بينهم جوتز^(٢) الهامبورجي . لقد سمع جوتز عن شخص نسوي اسمه فرانز تشزرك يعامل مع مجموعة من الأطفال في قينا ، فزاره وكان شديد الإعجاب بما رأى ، حتى إنه أبلغ وزير معارف النساء وقتئذ أهمية هذا العمل الذي يجرى في قينا .

لم يكن تشزرك مدرساً بل كان مصورةً . وليس معنى هذا أن المصورة لا يصلح أن يكون مدرساً ، ولكن على العكس ، كل مصورة حقيقة هو مدرس في نفس الوقت . ولد فرانز تشزرك عام ١٨٦٥ في ليتميرتز^(٣) ، وهي مدينة صغيرة في بوهيميا ، والمعروف أنها صارت نسوية بعد ذلك . واسم تشزرك يغلب أن يكون تشيكيا^(٤) ولكننا لا نعرف إن كان يحمل دما تشيكوسلوفاكيا أم لا . وعلى أي حال ليس لهذا أهمية الآن إذ أنه لم يكن من السهل الوقوف على أصل أي فرد في النساء القديمة .

W. Viola, *Child Art*, London : University of London Press, 1942, p. II.

Czech (٤) Leitmeritz (٣) K. Götze (٢)

قدم تشرذك إلى ثينا عند ما بلغ العشرين والتحق بأكاديمية الفنون الجميلة . ثم أقام مع أسرة فقيرة كان من بين أعضائها لحسن الحظ بعض الأطفال .

رأى هؤلاء الأطفال تشرذك يرسم ويصور ، فأبدوا رغبتهم — كما يروى تشرذك في كثير من المناسبات — «أن يلعبوا مصوري كذلك»^(١) ولحب تشرذك الطبيعي للأطفال ذلك الحب الذي كان من أسباب نجاحه ، أعطاهما ما كانوا يطلبون : أعطاهما أقلاما ، وفرشا ، وألوانا . فقام الأطفال بابتکار أعمال جليلة . وكانت من المصادفات الحسنة صلة تشرذك بالحركة الانفصالية في الفن^(٢)، وهي نوع من الحركة التورية التي كونها بعض الشبان من المصوريين والمهندسين المعاريين ضد الفن الأكاديمي القديم .

عرض تشرذك على أصدقائه المنتسبين إلى هذه الحركة رسوم أطفاله . وهؤلاء الفنانون أخذتهم نشوء التقدير ، فشجعوا تشرذك على أن يفتح ماندر أن أطلقوا عليه اسم مدرسة ، وما تعذر أن يبتكروا له اسم آخر . كان نظام هذه المدرسة يسعى للسماح للأطفال لأول مرة أن يعملوا

(١) أصل العبارة بالإنجليزية «To play a painter too» ويفهم منها ما يشبه المعنى الذي يستخدمه الأطفال عندما يقولون سنباعب (عساكر وحرامية) .

Secession movement (٢)

ما يحبون . وما كادت الفكرة تخرج إلى حيز الوجود حتى
 لقيت متاعب كثيرة أدت إلى تطاحن مستمر بين تشزك
 وبين المسؤولين عن المدارس ؛ إذ أن هؤلاء لم يجدوا ضرورة
 لإنشاء معهد كهذا النوع الذي يرغب تشزك في إنشائه ،
 وما كان منهم إلا أن رفضوا المشروع . ولكن هذا لم يوهن
 عزيمة تشزك الذي أراد أن يحاول مرة أخرى إقناعهم
 بفقدم طلبا آخر . وفي هذه المرة طلبت منه إدارة المدارس
 أن يقدم برنامجاً لمدرسته الجديدة فكتب لهم كلية الخالدة
 «السماح للأطفال : بالتقدم ، والنمو ، والاكتفاء » . وقد
 وجدت الإدارة المدرسية أن هذا البرنامج غير ملائم إطلاقاً .
 تمكّن تشزك في عام ١٨٩٧ من أن يؤذن له بافتتاح
 أول فصل تحت اسم « فصل الفن للأطفال »^(٢) ، وكانت
 فرصة هذا الفصل محدودة ، ولكن تجربته أثبتت نجاحاً ، حتى
 إن الدولة في عام ١٩٠٣م ، وهو تاريخ يبعد مبكراً نسبياً، منحته
 حجرات في مبني حكومي . وقد كان هذا هو التشجيع المادي
 الوحيد الذي حصل عليه من الدولة ، لكنه - لحسن الحظ -
 أنقذه من أي تدخل يخشى منه في عمله . فلم يكن هناك مقتضى ،

(١) أصل العبارة بالإنجليزية :

«To let the children grow, develop, and mature.»

Juvenile Art Class (٢)

ولا منهاج ، ولا جداول ، ولا رؤساء ، إذ أن التدخل الحكومي في مالك كثيرة قد برهن على تأثير سيء بالنسبة للتجارب الجديدة .

استمر هذا الفصل يعمل حتى عام ١٩٣٨ ، وقد قضى تشرذم أربعين عاماً يلاحظ آلافاً من الأطفال الذين كانت تقع أعمارهم بين سنتين ، وأربع عشرة سنة ، ملاحظة يكتنفها الحب والتواضع . وقد تمكن بتجاربه ودراساته لآعمال الأطفال ، ولما تحت أيديه من النتائج التي كان يطلق عليها « مستندات »^(١) ، من أن يكشف القوانين الدائمة التي يتبعها الأطفال في التعبير بالرسم تعبيراً لا شعورياً .

كان تشرذم من بين الذين وهبهم النساء للعالم ، فقد كان يزور ثيناناً ألفاً من الزائرين كل عام لرؤيه عمله ، وكان أكثر من قدموا إليه من إنجلترا وأمريكا . وقبل أن يقدر عمله بمدة طويلة في بلده — إذا تسامحنا وقلنا إنه قدر — كان اسمه مأولفاً لكثير من الشعوب التي يتكلم أفرادها بالإنجليزية . ولا ينسى فيولاً في حديثه عن الزيارات لتشرذم ذلك اليوم الذي زار فيه المهراجا فصله محمولاً على مقعد

وذلك قبل عيد الاتحاد^(١) ببضعة أسابيع . وقبل ذلك بستين عام رابندراناث تاغور^(٢) ، الشاعر البنغالي المشهور ، ليرى تشرذك وكتب له قصيدة .

ويعتقد فيولا أن تشرذك شق الطريق أولا ثم تبعه السيكلوجيون ، ويؤكد أهمية هذه الحقيقة ، لأن فن الطفل في نظره هو فن أولا . ويقول إنه من دواعي الغبطة أن تشرذك قد وصل بالهامه إلى ما أثبته علم النفس بعده بستين^(٣) ، وقد تعرض فيولا بقوله هذا إلى نقطة هامة من النقط التي تشغل أذهان الباحثين في تاريخ التربية الفنية . إذأن تحديد البداء الأول في هذا الميدان أمر مختلط على كثير من الكتاب ، فالمتحزب منهم للجوانب السيكلوجية البحثة لا يذكر اسم تشرذك في بحثه^(٤) على حين أن الذين يعالجون تعبيارات الأطفال الشكلية كفنون يرجعون إلى تشرذك الفضل كله في كشف هذا الفن . والحقائق التاريخية تدلنا على أن تشرذك قدم إلى النساء وهو في سن العشرين كما يقول فيولا أى سنة ١٨٨٥ ،

Ibid. (٣) Rabindranath Tagore (٤) Anschluss (١)

(٤) من الفصول الجامدة لناريخ البحث في رسوم الأطفال الفصل الأول الذي عقدته الدكتورة فلورنس جودانف في كتابها الذي يبحث في اتخاذ الرسوم كوسيلة لقياس الذكاء ولكنها لم تذكر اسم تشرذك أو توه بعمله : Cf. Florence Goodenough, *Measurement of Intelligence by Drawings*, New York : World Book Co., 1926.

وعلاقته برسوم الأطفال بدأت منذ قطن مع الأسرة التي تصادف أن كان بها أطفال ، وهو تاريخ يتعادل مع التاريخ الذي نشر فيه إينزركوك مقاله عن رسوم الأطفال^(١) . من ذلك نرى أن هناك توازياً بين تفكير السيكلوبين أمثال كوك وسوللي وتفكير تشزك نفسه، ولو أن اهتمام تشزك زاد في الناحية الفنية والعملية زيادة ملحوظة^(٢) .

توجهات تشزك وأرائه

من العسير أن نعرف بالضبط الأسباب التي من أجلها اشتهر تشزك على أنه صاحب مدرسة تبادي بإطلاق الحرية^(٣) للطفل في التعبير ، كما أن ارتباط تعاليمه بالمبادئ^(٤) التي نادى بها روسو^(٥) أمر يحتاج إلى كثير من الدراسة والتأمل . وعلى

E. Cooke, "Art Teaching and child Nature," London : *Journal of Education*, 1885.

(٢) لو تقاضينا عن الفكرية التي أنارها هربرت ويد وهي أن أول الذين نوهوا بأن للرسم جانب تربوي هو راسكين في كتابه *The Elements of Drawing* وذلك سنة ١٨٥٧ وكذلك في كتبه الأخرى مثل *Laws of Fésole* المنشورة في ١٨٧٧ . قال كوك المذكور هو أقدم وثيقة معروفة تبحث بمحنا مباشرةً في أهمية الرسم من الناحية التربوية ، وتاريخها يوازي التاريخ الذي بدأ ينشغل فيه تشزك برسوم الأطفال . (H. Read, *Education Through Art*, London : Faber & Faber, 1943 p. 115.)

J.J. Rousseau (٤)

Laissez Faire (٣)



تشزك يفحص رسم طفل

كل خفير دليل يمكن أن نعتمد عليه لتفهم تعاليم تشزك هي توجيهاته وإرشاداته التي كان يقوم بها في الفصل ، والتي نقلتها عنه فرنسيسكا ولسن^(١) ثم أعاد نشرها الدكتور فيولا الذي ساعدته وزامله مدة طويلة .

هذه التعليمات تحمل في طياتها فلسفة تشزك وتعبر عما كان يبغى الوصول إليه . وفرنسكا ولسن هي مدرسة في برمجهام ، وقد اشتراك مع برترام هوكر^(٢) في إنقاذ تشزك بعد الحرب العالمية الأولى ، وذلك عندما كان فصله مهدداً بالإغلاق لعدم توافر المال اللازم . ونظمت فرنسيسكا ولسن بالاشتراك مع برترام هوكر معارض تشزك في إنجلترا – تلك المعارض التي حازت نجاحاً كبيراً في

Bertram Hawker (٢)

Francesca Wilson (١)

كلتا الناحيتين الأدبية والمادية ، وذلك تحت رعاية مؤسسة «حماية أموال الطفولة»^(١) . كانت فرننسكا ولسن على صلة وثيقة بتشزك ، ونتيجة لحادثهما معه ، قامت بنشر ثلاث كتيبات^(٢) . وتمكنت عن طريق هذا الاتصال الشخصى ، بتفسير تشزك وإيضاح عمله . وفيما يلى نقتبس بعض أسئلتها إلى وجهتها إليه وإجاباته عنها :

ف — كيف تصنع فن الطفل ؟
ت — أنا لا أصنعه ، أنا أرفع الغطاء عنه ، وبعض مدرمى الرسم يحكون إغلاقه — هذا هو الفارق الوحيد .

ف — ولكن لا بد أنك تعرض عليهم بعض الأشياء ؟ أو تبين لهم أحياناً خطأهم في النسب . ألا تقوم بشرحها حق يمكن الأطفال من التعلم والتقدير ؟
ت — على العكس . للأطفال قوانينهم الخاصة بهم التي لا بد أن يخضعوا لها ، فإذاً حق يسمح للkids بالتدخل في أعمال الصغار ؟ يتبين أن يرسم الناس كما يحسون .

ف — ما موقفك إذا من الطبيعة ؟
ت — نحن لا نريد طبيعة ، ولكننا نريد فناً^(٣) .

وفيما يلى مقتبسات أخرى من أحاديث مع تشزك بين

Save the Children Fund (١)

(٢) الثلاث مراجع المذكورة موجودة بالمنتحف البريطاني بلندن ومن الصعب الحصول عليها خارج المنتحف والمراجع هي :

“The Child as Artist, Some Conversations with Professor Cizek,” “A Lecture by Professor Cizek,” and “A Class at Professor Cizek’s.”

W. Viola, *Opcit*, p. 32. (٤)

عام ١٩٣٨ ، قام بنقلها عنه كلمة الدكتور فيولا .

كان فن الطفل غير مكترث به ، وكان موسم سخرية وتهكم . حتى أولئك الذين يزورونى الآن ، عند ما أعرض عليهم فن الأطفال الحقيقى ، يستقبلونه بالضحك فقط . إننى أقدر تلك الأشياء الى ينتجهما صغار الأطفال تقديرأً عالياً ؟ فهى أول وأنفع مصادر لخلق الفن .

المدرسة فى الغالب تأثير بيء . فأطفال المدرسة مرغمو على ملاحظة أشياء لا ينبغى مطلقاً أن يلاحظوها بإخلاص . إن أقوى التأثيرات فى الفن هو ما يتلکم الإنسان عنه أقل ما يمكن .

يخلق الطفل الأشياء بلاوعى ، ومن الضروري أن يشغل الفكر بالأشياء التي تصدر عن الوعى . أما ما ينتجه اللاوعى فإننا نفعل به كل شيء كبير بذلت مصادره فى اللاوعى . يأخذ فن الطفل فى الذبول شيئاً فشيئاً لأن الجانب الفكرى يطفى عليه ، ويقل ما ينتج من اللاوعى بعد ذلك . من المحتمل أن يكون وقت الفن قد انقضى ، كما أنه من المحتمل أن تحمل محله الصنعة . ويعکن أن تصل الصنعة إلى مستوى عال ، مستوى من الطبيعى أن يكون نتيجة محصول كبير ، ولكنه محصول مختلف عن الفن ، أو هو فن آخر .

إن أعظم الأشياء الجميلة التي يخالقها الطفل هي «أخطاؤه» . وكلاملاً عمل الطفل بهذه الأخطاء الفردية ، كان عمله بديعاً ، وكلاملاً أزال المدرس هذه الآثار من عمل الطفل ، ظهر هذا العمل بشكل مكتتب ، مفتر ، لا شخصية فيه .

حتى الناس فى أيامنا هذه يقدرون ما هو نقايد حرف للطبيعة ، وكلاملاً نقلت الطبيعة بإخلاص زادت شدة الإعجاب ، أما الحاق الحقيقى فـا يزال شيئاً مشيراً لضحكه بالنسبة لكثير من الناس .

وإذا كان الطفل قد تعود أن يرسم الشجرة ، فإن هذه العادة تيسر عليه تكرار العملية بسهولة ، ولكنها إن لم يكن قد اعتاد رسماها ، فلا بد من أن يجاهد في سبيل الحصول عليها . إن أحب أن يجعل الأطفال يقumen بعمل الأشياء التي لم يتعودواها ، فالفن الابتكاري يبدأ عندما يحاول الطفل البحث الذي يجهد فيه نفسه ليصل إلى كشف « الفورم » الصحيح . ولكن إن سهل على الطفل رسم « الفورم » بأطراف أصابعه ، فإن عمله يصبح خالياً من القيمة ومتكلفاً ، وذلك لأن الاقتصاد على الممارسة الآلية له خطره . إن أحب أن أوفر لطفل : « اعمل شيئاً لم يسبق لك أن عملته » . وبعد ذلك لا بد أن ينبع شيئاً فيه طابع الطفوقة الحقيقة .

ليست الأشياء التي نترجمها بالذاكرة ذات قيمة . إن أقل الأشياء التي نحصل عليها بطريق الخبرة أكثر فائدة من أحسن أنواع الممارسات التي تظهر في عملية التقليد .

لقد حررت الطفل . فقد كان الأطفال يعاقبون من قبل كما كانوا ينهرون على تحطيم طاهم ورسومهم . إن أتقذتهم من هذه العادة وقلت لهم : إن ما تعملونه هو الصواب ، وأعطيت الإنسانية شيئاً كان إلى أن قدمت موضع الامتنان . لقد بنت للأباء الفدرات الابتكارية عند الأطفال . وأبعدت الآباء عن الأطفال . ومنعت دخول الكبار . فبالأمس ، كان الآباء والمدرسون يكتبون أحسن ما في الأطفال ، وقد فعلت ما فعلت لا من وجهة نظر البيداجوج ، ولكن كإنسان وكعنان . هذه الأشياء لا تكتسب من البيداجوجية ، ولكن من كل ما هو في ولأنساني أو من الاختنان الإنساني .

يولد الطفل بفرعنة ابتكارية ، ولكن بعد سن معين تأخذ هذه الفرعنة في الزوال وتعلّمها التزعمات المتکلفة أو تقليد الطبيعة .

يأخذ الإنسان الطبيعة كقياس يقيس به الفن . فهي عكازته ، يستخدمها الاعتذار بها عن كل شيء غير فني . (فهذه كالطبيعة) ، اصطلاح شائع يخلط به الإنسان بين الفن والطبيعة ، وبه تحمل عملية تقليد الطبيعة سواء كان ذلك

من نموذج أم من غير نموذج محل عملية الحق .

إن الأطفال الصغار عادة أكثر حساسية مما يعتقد الآباء والمدرسوون .
فأناخذهم ما زالت غضة ، وهم يدركون أشياء كثيرة في أقصر وقت بشكل لا يفهمه السكبار ، وذلك لأنهم شديدو الاهتمام .

فن الطفل هو فن لا ينتجه غير الطفل . وهناك شيء آخر يمكن أن يقوم به الطفل ، وأسكن هذا لا نسميه فنا ، إنما نسميه تقليدا أو افتعالا (١) .

ومن العبارات السابقة يتبيّن لنا أن تشرك كان مؤمنا بفن الطفل ، وبطريقة الطفل في إخراجه ، كما كان يقوم التعبيرات الحقيقية للأطفال ، ويميزها عن بجرد النقل الحرفي للطبيعة ، ولكن موقف تشرك كموقف أي مُجرب يصح أن يقع فيما لا يتوقع . وقد ينجح في محاولة تساعدته في التغلب على العقبات ، أو يدع هذا النجاح لمن سيأتي بعده . لقد واصل تشرك تجاربه ، وحقق كثيراً مما كان يصبو إليه ، ولكن قبل أن نسمح لأنفسنا بنقد طريقته ينبغي أن نحل درساً من دروسه ؛ لنقف بالضبط على الجانب التطبيقي في فكرته ، فيمكننا بذلك أن نضم إلى الجانب النظري في أعماله ، المعادل العملي كاً كان يعالج .

درس من دروس تشنزك

سجل الدكتور فيولا في كتابه بعض الدروس التي أعطاها تشنزك في الفترة بين نوفمبر سنة ١٩٣٥ ويוניوني سنة ١٩٣٧ . كما سجل توجيهاته للأطفال أثناء شرح تلك الدروس واستجابة الأطفال لهذه التوجيهات . ويدرك فيولا أنه من العسير أن يكشف عن صوت تشنزك الرقيق ، ووجهه العطوف عند انحنائه فوق تلك الرموز الصغيرة ، ولا عن اتجاهه العام الممتلىء عذوبة نحو أطفاله . وليس من المتيسر أن يعاد إنتاج سيمفونية الأصوات التي كان يمتلىء بها فصل الفن للأطفال ، ولا لهذا الجو المرح الذي طالما انفجر بالضحك والعمل الكثير . وتبادل الحديث والإنتاج المركز . وهذه الدروس تعطينا فقط صورة باهتة عن الحياة ككل في هذا المكان المحبوب .

لم يكن من عادة تشنزك تحذير أطفاله ، وبالرغم من أنهم في كثير من الأحيان لم يستطعوا فهم الكلمات التي كان يستخدمها أحosoوا من غير شك بما كان يرمى إليه .

وفي فصل الأطفال الذين تقع أعمارهم بين العشر والأربع عشرة لم يتحدث تشنزك إلا القليل ، فقد كان يعتمد على مناقشة كل تلميذ ومعاملته فردياً . أما في الفصل الأقل من

عشر السنوات فقد كان يتحدث مع كل فرد على حدة ومع الفصل ككل . وفيما يلي ننقل على سبيل المثال درسا من الدروس التي أعطاها تشزك وتاريخه ٢٤ أكتوبر سنة ١٩٣٦ .

تشزك : الآن سـ:قومون برسم إنسان (ويرسم شـ:كلـ:ا يمثل المساحة التي يرسمون عـ:ليـ:ها) إنسان كبير بحيث تلمس رأسه حافة الورقة العليا وقدماه حـ:اطـ:تها السـ:فـ:ليـ: . (ويوجهـ: الكلامـ: إلى طفلـ:) هل فـ:همـ:تـ:يـ: ؟

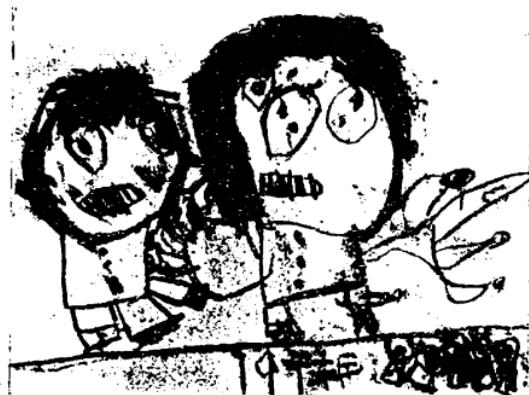
العقل : نعم
تشزك :وطبيعى أنكم سوف لا ترسمون أشخاصاً كالبراغيث . اعمل الرجل
أو المرأة برأس كبير . ينبعى أن تقف الأقدام هنا . هذاما سنقوم
برسمه الآن ، ينبعى أن يرسم الإنسان بشكل كبير حتى يلاطف
الصفحة . (يشرح ما يقول) . وعلى ذلك اعملوا الرؤوس كبيرة
وحسنة ، وستقوم فيما بعد بتلوينها بشكل جميل . الألوان جاهزة .
وطبعما سوف لا نعمل أشخاصاً طبيعين ، ولكن أشخاصاً
مرسومين . الرجل الحقيقى يسير ويأكل ويكتح أما الرجل
المرسوم فإنه لا يأكل ولا يكتح . سوف لا يسمح بالتلويين
للاشخاص الذين سيرسمون الرؤوس صغيره جداً ، (بعد فترة)
الآن جاء أجل جزء في عمل اليوم : سنقوم بتصوير أزهار
وعمار في الجزء الآخر من الصفحة . بأى حجم ستكون المأثار ؟
خلف : كبيرة كايد .

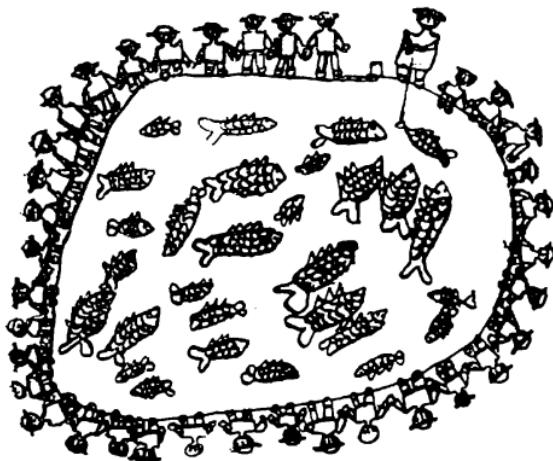
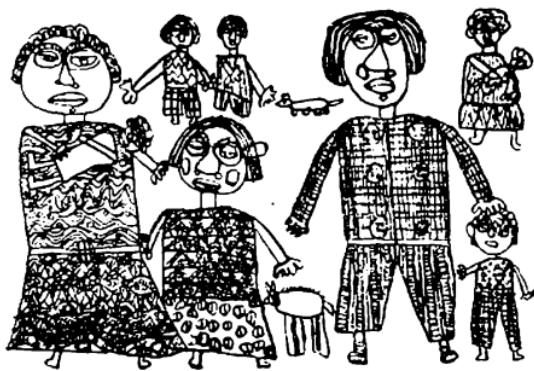
تشزك : من الممكن أن تكون في جميع قبضة اليد . ولكنني أأشير إليها بوضوح : ينبع أن تكون المطر كبيرة بحيث تتمكننا من استخدام الألوان كثيرة . أبداً ! الذين قاموا برسم الإنسان في الوسط يمكن أن يرسموا زهرة في كل الجانبيين . (ثم يسأل تشزك) بأى حجم يمكن رسمها ؟

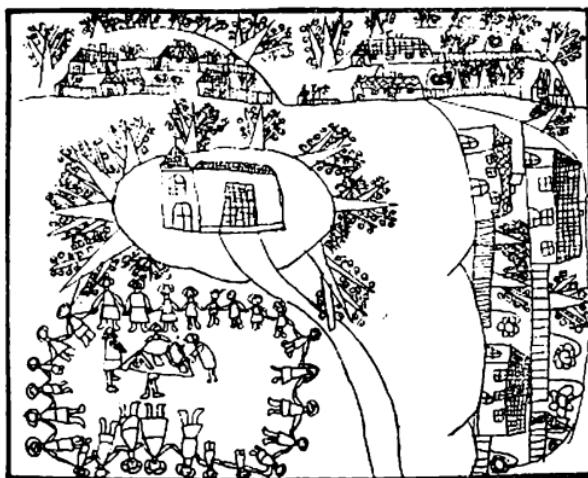
· حافـل : كـبـيرـة كـجـمـع الـورـقة .

نماذج من إنتاج فصل الفن للأطفال

لاحظ بعد فحص هذه الرسوم أن هناك عاملًا مشتركاً بينها رغم تحررها كلًا صفر السن . هذا العامل راجع — فيما اعتقد — لتجويف تشزك ، يطلب من أطهاله أن تستخدم الأشـكال بحسب "علا" الصفحة ، وعلى الأذنـ في الحالـات التي يكون فيها الشكل المعلوب هو الإنسان . من ضمن قيود هذا التوجيه أن ثلث الأجسام مرسومة من حافة الصفحة العليا إلى حافتها السفلـ . قارن على سبيل المثال رسم الإنسان في الأشكـال (١) ، (٢) (٣) ، (٦) ، (٨) .







شكل (٥)
من رسم بنت
٦ سنوات



شكل (٦)
من رسم بنت
١٠ سنوات

شكل (٧)
من رسم بنت
١٤ سنة



شكل (٨)
من رسم بنت
١٤ سنة



هذه المقدمة تدل على تغير
النتائج في سن المراهقة تغيراً
ملحوظاً، وأخذ تلاميذ تشترك
يتألفون بصور الجيلات
وبالإعلانات الشائنة . ولا
يزال هذا النوع من التأثير
ملاحظ في مدارسنا .

تشزك : أو من الحافة العليا إلى الحافة السفل . **بَيْنَ النَّحْلِ، وَالنَّحلُ الطَّنانِ**
يطير في اتجاه الأزهار . ويعُكِنك أن تصور العسل كذلك .
(موجها الكلام لطفل) ينفي أن تبدأ السيفان في الأرض لاملاقة
في الهواء . (موحها الكلام لطفل آخر) ينفي أن تحدد الخط
الخارجي للجسم ، لأن الإنسان لا يمكنه رؤيته بوضوح . أغلبكم رسم
الشخص غير واضح . ينفي أن تحدد خط الأشخاص الخارجي ،
لأنك لو وضعت الوازا على هذه الخطوط الضعيفة ، فإن الإنسان
لا يمكنه أن يرى هذه الخطوط . وعلى ذلك : حدد الأشخاص !
(طفل آخر) هذا جيل ! الآن يمكنك أن تضم شيئاً في وسط المثرة .

طفـل : في الوسط سأضع نحـلة تأكلـ .

تشزك : وواحدة أخرى تطير بالقرب من المثرة رغبة في أن تناول قضمـة .
ماذا يشرب النـحل ؟

طفـل : عسل .

تشزك : الواقع (عسل الأزهار) ! وبعد هذا حدد الوجه بقوة
أكبر . الآن كل منكم أخذ الألوان ، ويمكنك أن تصور باللون
الأخر ما يبدو له أنه أخر . لاتقتصر تلوينك على بعض النقط المحراء .
اللون الآخر أجمل لون على ظهر البسيطة^(١) .

نقد لطريقة تشزك

بعد دراسة الدرس السابق وتوجيهات تشزك المتقدمة
يحـسـ القارـىـ أنـ الفـكـرـةـ الشـائـعةـ عنـ تشـزـكـ وـعـنـ تـرـكـهـ الـحرـيـةـ
المـطلـقـةـ لـلـأـطـفـالـ فـكـرـةـ لـاـ تـدـعـهـ الـحـقـاقـقـ .

W. Viola, *Opcit*, pp. 162 – 3. (١)

بين الناس كثيرون يقولون أشياء ويفعلون أشياء أخرى ، يؤمنون بعقائد ولكنهم في الحياة العملية يتصرفون تصرفات تناقض عقائدهم ، وكثيراً ما اشتهر أناس بصفة ولكن لو نظرت إليهم عن كثب لوجدت صلتهم بهذه الصفة ضئيلة أو منعدمة . فقد تبين لنا في بداية الشرح مالتشزك من مكانة كبيرة في عالم التربية الفنية ، إذ أنه هو أول من أطلق العنوان للقوى الابتكارية المكتنونة في كل الأطفال كما يقول ريد ، وهو في نفس الوقت ، إذا أخذنا بوجهة نظر فيولا ، قد سبق السينكلوچيين إلى رؤية قوانين الفن الشكلية . ومع هذا فإننا وإن كمنا نطمئن لـكثير من أقواله التربوية نجده ينافقها وهو في غرفة الرسم . أليس هو القائل : « للأطفال قوانينهم الخاصة . . . التي لا بد أن يخضعوا لها » ؟ أليس هو الذي يستنكر على الكبار التدخل في أعمال الصغار إذ يقول : « ينبغي أن يرسم الناس كما يحسون » ؟

إنه إذ يردد هذا في أحاديثه يدل على أنه مطلق العنوان للأطفال : يفعلون ما يشاءون ، ويستنكرون ما يرغبون . ثم إذا وازنا بين كلامه وبين ما يحاول غرسه في الفصل تبين لنا التناقض واضحأ . فأين ما يقرره وينادى به من توجيهه للأطفال أن يرسموا الأشخاص من أعلى الصفحة إلى أسفلها ،

والأزهار والثمار في اليمين وفي اليسار من الشخص المرسوم، والنحل محلقاً فوق الأزهار رغبة في امتصاص الرحيق؟ إنه بلا شك قد حاول ترتيب صورة في ذهنه وأراد نقلها إلى التلاميذ غير باحث عن طريقتهم الخاصة في التركيب، وعن اختلافهم في تأليف العناصر. ولماذا يؤكد قيمة لون ما ويفرض طريقة خاصة في إبراز الرسم بمطالبة التلاميذ بتحديد خطوطه؟ الخارجية؟ أو ليس في هذا تعليم مقصود؟ أو ليس فيه إملاء إذا أحكمنا الوصف؟ إن كان الأمر كذلك، فأين هو من السمعة التي اشتهر فيها بأنه صاحب مبدأ الحرية المطلقة في التعبير؟ ولماذا نذهب بعيداً وعندنا الحقيقة الأخرى وهي عجز تشوك عن توجيهه أطفاله التوجيه الصحيح في سن المراهقة وفيما بعدها. إن كان قد نجح في تربية الأطفال في الصغر التربية الفنية الصحيحة.

لو كان قد حصّنهم فنياً في صغرهم من تأثير البيئة السيئة، لكان تأثيره قد ظهر فيهم في سن المراهقة وما بعدها. ولكن على عكس ذلك: إن رسوم تلاميذه في فترة المراهقة^(١) تدل على أنهم لم يستفيدوا فنياً من تعاليه استفادة تدفعهم إلى النمو - إنهم لم يستفيدوا إلا بعض الوصفات في التركيب وقد تركوها عندما كبروا، والتجئوا إلى صور المجالات

(١) انظر نموذجين من انتاج تلاميذه في هذه السن في صفحة (٢٩).

والكتاب الشائعـة ، يطفئون بها شغفهم ونهمـم الفنى غير الموجه ، شأنـهم فى ذلك شأنـأى أطفال تعلـموـا على الطريقة القديمة — طريقة الأمـشـقـ وقوـادـ المنـظـور . وإنـنا — وإنـ كـنـا نـعـتـرـفـ بـأنـ تـشـزـكـ حـاـوـلـ فـعـلاـ أـنـ يـحـرـرـ الطـفـلـ ، نـراـهـ قـدـ رـفـعـ عـنـهـ قـيـداـ مـيـتاـ لـيـضـعـ مـكـانـهـ قـيـداـ آـخـرـ لـيـسـ أـقـلـ ضـرـرـآـ ، وـقـدـ بـرـرـهـ بـالـأـلـفـاظـ الـتـىـ لـاـ نـخـتـلـفـ عـلـيـهـاـ كـثـيرـاـ ؛ إـنـماـ التـعـبـيرـ الفـنـىـ الصـحـيـحـ لـاـنـتـاجـ أـطـفـالـهـ كـانـ يـفـقـرـ إـلـىـ عـمـقـ كـبـيرـ وـلـاسـيـماـ فـيـ دـوـرـ المـراهـقـةـ .

رأـيـ هـنـرـوـ فـيـ طـرـيـقـةـ تـشـزـكـ

وـقـدـ زـارـ فـصـلـ تـشـزـكـ فـيـ قـيـنـاـ قـبـلـ عـامـ ١٩٢٥ـ الدـكـتـورـ تـوـمـاـسـ هـنـرـوـ وـكـتـبـ مـقـالـاـ^(١) يـصـفـ فـيـهـ ماـشـاهـدـهـ عـقـبـ زـيـارتـهـ لـهـ ، وـجـاءـ فـيـ هـذـاـ المـقـالـ وـصـفـ لـبـيـئـةـ قـيـنـاـ وـمـاـيمـكـنـ أـنـ تـحـدـدـهـ مـنـ أـثـرـ فـيـ نـمـوـ الـأـطـفـالـ الـفـنـىـ — هـذـاـ الـأـثـرـ حـاـوـلـ أـنـ يـتـجـنبـهـ تـشـزـكـ ، وـعـلـىـ الرـغـمـ مـنـ مـحاـوـلـةـ تـجـاهـلـهـ لـتـأـثـيرـ هـذـهـ الـبـيـئـةـ ، يـلـوـحـ أـنـ النـتـائـجـ الـتـىـ حـصـلـ عـلـيـهـاـ مـنـ كـبـارـ الـأـطـفـالـ نـتـجـتـ أـغـلـبـهـ تـحـتـ تـأـثـيرـاتـ بـيـئـيةـ كـثـيرـةـ : كـتـأـثـيرـ الـأـطـفـالـ بـصـورـ الـكـتـبـ

Thomas Munro, "Franz Cizek and the Free Expression (١) Method," *Art and Education*, Merion Pa.: The Barnes Foundation Press, 1929 , pp. 311 – 316.

والمجلات، والإعلانات الشائعة، والمعروضات التي تعرض في
واجهات المحال التجارية. ويقول منرو وأصفاً طريقة تشنزك:
إن الأطفال لم تتح لهم الفرصة لرؤيه أعمال الفنانين
الكبار، فلم يعرض عليهم تشنزك صور الفنانين الحديثين أو
القديمـى ، كما أنه لم يشجعهم على الذهاب لزيارة متاحف فـيـنا
الـتـى تحتوى على أعمال غـنـية من معظم المدارس الفـنـية تـقـرـيـبـاـ
وذلك لأن هذه الـأـعـمـالـ ، كـما يعتقد تشنزك ، أـنـتـجـهـاـ فـنـانـونـ
يمـخـلـفـونـ فـيـ أـعـمـارـهـمـ عـنـ الـأـطـفـالـ . أـمـاـ الفـصـلـ الـخـاصـ
بـالـتـلـامـيـزـ الـكـبـارـ فقدـ كانـ يـنـصـحـ لهمـ تـشـنـزـكـ بـرـؤـيـةـ الـمـعـارـضـ
الـحـدـيـثـةـ : كـمـعـارـضـ التـكـعـيـدـيـنـ ، وـالـاسـتـقـبـالـيـنـ ، وـالـتـعـبـيرـيـنـ
حتـىـ يـتـعـلـمـواـ مـنـهـاـ التـعـبـيرـ عـنـ رـوـحـ الـعـصـرـ الـذـىـ يـمـتـلـمـ بـالـآـلـاتـ
وـالـحـرـكـةـ ، وـالـبـنـاءـ ، وـالـقـوـةـ .

وقد تمكّن الأستاذ تشرنوك نفسه من ابتكار نوع من الفن له هذا الطابع سمّاه « الفن التركيبي » أو « فن الإيقاع الحركي ». ويبدو أن فصل البكتاري هذا قد تعلم بطريقة لا تعتمد في جموعها على التعبير الحر ، ولكن بطريقة موجة بضغط خارجي نحو الأشكال الفنية الحديثة . فنتائج هذا الفصل تتجه نحو التجريد . ولهذه النتائج طابع مختلف عن الطابع الذي أنتجه صغار الأطفال ، بل إن بين هذه النتائج تشابها ملحوظاً .

وبالإيجاز : كان من الواضح – على الرغم من المحاولات التي بذلها تشنزك للمحافظة على تلقائية النتائج التي ينتجهما أطفاله – أن هناك عدّة أنواع مختلفة من التأثير الذي أثر به على المجموعتين من أطفاله : الصغار ، والكبار . إن تشنزك المدرس كان يعمل أكثر مما كان يعي . ونتساءل : كيف يمكن أن نفسر هذا التمايل الملحوظ الذي طبعت به الصور جميعها والذى يدل من المحة الأولى على أنها من نتاج تشنزك ؟ وهناك سؤال آخر : كيف يمكن تشنزك من مباشرة هذا التأثير القوى أثناء العام ؟ ويمكن الإجابة عن ذلك ببعض التبصر في نتائج أطفاله : فكل مدرس خبير بموضوعه يعلم مقدار شغف التلاميذ في أن يجدوا شخصاً يرکبون إليه في إرشادهم ، وتشجيعهم ، وإعطائهم ولو تلميحاً يسيراً لما سيقومون به في الخطوة الثانية . كما يعلم كل مدرس كم يكون من السهل على التلاميذ أن يدركونا من مجرد الكلمة ، أو حرفة ، أو تعبر من تعبيرات الوجه ، ما يحبه المدرس ، أو يقتربه كطريقة للعلاج . ومهما حاول المدرس من جانبه أن يساعد التلاميذ في أن يكونوا طبيعيين ، فإنه سوف لا يتمكن من أن يشجع فيهم إلا فكرته الخاصة عما يعتقد هو أنه الطبيعي بالنسبة لما ينتجه الأطفال . وهناك حقيقة يعرفها المدرسون

حق المعرفة : وهي أن التلاميذ يقلد بعضهم بعضاً ، ومهما حاول المدرس أن يشجع التلاميذ على الاعتماد على أنفسهم ، فإنه لا يمكنه أن يوقف عملية التقليد . وفوق كل هذا ، نرى الأطفال يقلدون الصور المعروضة على الجدران ولا سيما في الحالات التي يعي فيها الأطفال أن هذه الصور تمثل تفضيل المدرس لبعض الاتجاهات . وإذا كان المدرس يقبل عمل التلاميذ السابقين والتلاميذ المستجدين من وجهة نظر معينة ، كما هو الحال مع تشزك ، فإنه بذلك يكون قد ساعد في إيجاد عامل قوى له أثره المستمر في إعطاء الأشياء الصبغة الجامدة .

ومع هذا ، لا بد أن يرى التلميذ الفن المعاصر خارج المدرسة ، كما أنه لا بد وأن يستمع لنوع من النقد الفنى : فيرى صوراً في منزله ، ويسمع تعليقات على أعماله وعلى أعمال غيره ، ويشاهد واجهات المحال التجارية ملأى بالمطبوعات أو الصور أو المجلات أو الإعلانات .. ليست كل هذه الأشياء سنية على أي حال والطفل النسوي عنده فرصة غير عادية لرؤيه ملابس الفلاحين المزركشة زركشة براقة ، وأشغال التطريز ، والصناديق المحفورة ، أو المزخرفة ، وكذلك الأثاث . حتى الإعلان نفسه في النسا له تأثيره ومفعوله

القوى في تمكين الناس من أن يألفوا حركات جديدة في الفن بشكل أكثر منه في الولايات المتحدة . وإن أى طفل له شغف وحيوية – طفل على الأخص من النوع الذي يحاول أن يرسم ويصور ، إن هذا الطفل لينظر بتعطش إلى الأشياء التي تدور حوله . ولا يمكن لأى مدرس أن يمنع تأثير هذه الأشياء عليه .

وبالنسبة لهذه الظروف نجد أن المثالية التي تنادى بترك الطفل في حالة من الحرية والنقاء المطلق ، تعرض من البداية أمرًا مستحيلًا . وب مجرد المحاولة للحصول على هذه النهاية ظاهرة من الظواهر السيكلوجية الكاذبة التي أثرت على كتابات كثيرة في التربية الفنية . هذه السيكلوجية القديمة تؤمن بأن هناك «نفساً مكنونة في الطفل تلع إلحاحاً شديداً في الانطلاق والتعبير بينما تسعى كل القوى الخارجية إلى كبتها وكبح جماحها . وقد كان لإصرار تشزك على منع التأثير الخارجي بعض الأثر . وإننا لنساءم : أى نوع من أنواع الفن يسهل علينا عادة إبعاده ؟ إننا لأنبعد فن الشارع المبتذل ، ولا فن الطفل الذي ينتجه في حجرة الدراسة ، ولكننا نبعد الفن الكبير الذي يجمع بين تقالييد الماضي وأحسن أعمال الحاضر . وطبعي ، إن الإنسان لا يستجيب بسهولة إلا لتلك المريئات التي يقدرها الناس ويشرون حولها الضجة ،

أما الأعمال الفنية القيمة التي تدفن في المتاحف في شكل مكدس ، فإنها قد لا تصل إلى انتباه الأطفال أو فهمهم ، ما لم يوجههم إليها المدرس ويدعوهم لرؤيتها ماتتميز به عن غيرها من المنتجات التي لها تأثير مباشر نسبياً لها استجابة أكبر . وإن فشل المدرس في القيام بهذه العملية ، أو إهمالها يؤدي حتى إلى نتيجة واحدة : هذه النتيجة هي أن التأثيرات السليمة سوف تظهر وتطغى حين لا تنافسها من الناحية العملية ، تأثيرات أخرى .

ومن الطبيعي أن يأتي تأثير هذه الأشياء على الأطفال تدريجياً . وبملاحظة فصل تشكك ملاحظة دقيقة تبين حقيقة أخرى لوحظت في المدارس الأمريكية المشابهة . لقد لوحظ أن أكثر الرسوم أصالة وتأثيراً هي تلك التي يقوم بها الطفل الأصغر سنا ، وكما يكبر الطفل ، كانت صوره التي يقوم بها أميل إلى العواطف الرخيصة ، وذات صفة تقليدية ، وظهر الفورم الفني الخاص بها في قالب ضعيف . وعندما سأله منزرو تشوك سؤالاً معيناً تبين حقيقة أخرى ذات قيمة ، وهي أن التلاميذ الكبار يميلون إلى إهمال الفصل وهجرون في الساعات التي تضاف خارج صلب الدراسة . وبعد أن انقضت عشرون سنة على ظهور مدرسة تشوك لم نسمع

عن فنان له قيمة ، تلقى دروسه الأولى في هذه المدرسة .
 ويتساءل منرو عن السبب في هذا الفشل -المشيط للهمة ،
 والذى حرم تلك الموهوب الغالية من النور بعد أن بدأت ببداية
 ممتازة ، وترجع المدرسة سبب ذلك إلى قوة الضغط الاقتصادى ،
 ومطالب الجامعة ، والتدريب المهني . وبرغم تسلیم الأمتاز
 منرو بوجاهة الأسباب المتقدمة بالنسبة لـكثير من الحالات
 يعتقد أنها ليست الأسباب الوحيدة التي يمكن أن يفسر
 بها عزوف الأطفال عن مواصلة الإنتاج الفنى بمثل هذه
 الروح الممتازة التي بدءوا بها .

ثم يتتساول : ألا يمكن لميل قدتأصل في النفس (١) من أن
 يعيش رغم هذه العوارض كما عاش مع كثير من الفنانين من
 قبل ؟ ويدرك منرو ملاحظة سمعها في الشتاء السابق لـكتابته
 للمقال من تلميذ أمريكي له قدرة لا يأس بها في النحت :
 ترك هذا التلميذ مدرسة تشترك في بعض ساعات فراغه في الهندسة

(١) أصل العبارة الإنجليزية (Determined interest) والمقصود
 هو الميل الذى تكون فعلاً . من صفات هذا الميل أنه يصبح كالمرض
 المزمن ، يلازم الفرد ، ويشعر به باستمرار . لكنه شعور بمحافز قوى يدفعه
 على العمل والإنتاج في الطريق الذى يرسمه : ولا يستريح الفرد إلا إذا حقق
 ما يصبو إليه هذا المحافز . ولعل الدكتور منرو يقصد أن يقول : إن
 الطريقة التى اتبعها تشترك لم تتعجب فى تكوين مثل هذا الميل عند تلاميذه .

الميكانيكية . وقد ذكر التلميذ أن ح山坡 الفن كانت مسلية ، ولذلك كان يمضى الوقت في عبث ، ثم أردف قائلا : إنه يرغب في تعلم شيء يصل به إلى مكانة لها قيمتها . ويقول منزو : إن انفacement بضع سنين في اللعب بأدوات الفن لعبا غير موجه كان كفيلا أن يفقد ها جاذبيتها . وقد جاء التلميذ طالبا شيئاً أكثر جدية ليغدوه من الناحية الفكرية . جاء مطالبا بعذاء فكري ليروى به ظماء النامى نحو معرفة كنه العالم . ولهذه الخطوة الثانية في النمو نجد أن طريقة التعبير الحر تعجز عن أن تمنحه أي مساعدة : إن هذه الطريقة لا تعطيه أكثر من النصيحة المبهمة — تلك النصيحة أن يكون هو نفسه ، ويعمل أي شيء يتباهي .

إن الطريقة الأكاديمية القديمة تميل كذلك إلى تقييد المتعلم ، ولكن ليس هذا التقييد راجعا لاهتمامها بالتقاليد ، كما يعتقد دعاة طريقة الحرية المطلقة ، وإنما يرجع هذا التقييد لاهتمام هذه الطريقة بأنواع قليلة من التقاليد ، وبنهاذج قليلة من كل نوع ، حتى أن الأنوع الوحيدة التي تتبع (وهي تقتصر عادة على التقليد الأغربيق ، والفلورنسى ، والهولندى) لها كلام سلطان مطلق .

في الحقيقة : إن القيود الخاصة بطريقة تشزك ، وكذلك بالطريقة الأكاديمية القديمة ، تتبع من أصل

واحد وإن خطة تشرك ، مع بعدها الكبير عن تحقيق الحرية التي كانت تنشدتها ، تسرب الطفل حريته ، وتقيده ، لأنها تغلق عليه كل السبيل ماعدا بعض التأثيرات التي ليست أحسن ما هو معروف . إن كلتا الطريقتين تخفقان في تقديم متنوعات كافية من الأشكال والطرق الفنية . ويستطيع المدرس بطريقة دراسة التقاليد دراسة واسعة تتفق في مجموعها مع التجارب الفردية أن يمكن المتعلم من الاختيار الأصيل ، وإعادة تركيب الأشكال بشكل طبيعي . وتختلف هذه الطريقة عن طريقة الحرية المطلقة في التعبير في أنها تزود الطالب بالتراث الفنى الخاص بالعصور السابقة ، وبدون هذا التراث نجد اهتمام الطالب بالوسائل الفنية يفتر ولا يستمر طويلا ، كما أن استخدام الطالب لهذه الوسائل لا يمكن أن يتضمن ويصل إلى مرتبة معقولة .

خلاصة الطرق التعليمية

ذكرت في مقدمة هذا الفصل أن الرأى في تشرك أصبح يحتمل تأويلات وتقديرات مختلفة ، وقد حاولت أن أعرض غير متخصص نماذج لأفكاره وأرائه مستعينا برأى من خبره وزامله مزاملة طويلة . وذلك هو « فيولا » الذى كتب

عنه كتابين كاملين ^(١). وبعد بيان كل ما أمكن من حقائق متعلقة بتشذب انتقلت إلى تفنيد ما بدا فيه ضعف منها داعماً رأيي بخبرة أستاذ آخر ^(٢) له مكانته في عالم التربية الفنية . وأود أن أشير هنا إلى خلاصة عملية لمجموعة الطرق التعليمية التي يصح أن نخرج بها نتيجة لهذه المناقشة ، والتي تتردد بين أيدينا في مختلف مراحل التعليم هنا وفي الخارج ، ولم يحدد بعد موقفنا منها . وأرى أن هذه الطرق تجتمع تحت أربعة أساسية :

- ١ - طريقة التعبير الحر ، ٢ - الطريقة الإملائية ،
 - ٣ - الطريقة الأكاديمية ، ٤ - طريقة دراسة التقاليد ،
- وسأحاول أن أشرح كل واحدة من هذه الطرق بإيجاز محدوداً معناتها وموقفنا منها .

(١) ذكرنا في ذيل صفة ١٣ أحد هذين الكتابين والكتاب الآخر عنوانه :

W. Viola, *Child Art and Franz Cizek*, N.Y. : Mc Graw-Hill Book Co., 1939.

(٢) الدكتور توماس متزو من خيرة من يكتب في التربية الفنية وهو أمريكي ارتبط في بداية حياته التعليمية بمؤسسة بارنز بنسليقانيا بالولايات المتحدة في وقت كان يشرف فيه الأستاذ چون ديوى على قسم التربية الفنية بها . والأستاذ متزو يرأس الآن قسم التربية الفنية بجامعة كليفلاند بولاية أوهايو ويترأس من آن لآخر مؤتمرات في هذا الميدان . وأهم الأفكار التي يبعثها في كتاباته وينادي بها هي الصلة الوثيقة بين التفكير العلمي وعملية الحalic الفني وضرورة مراعاة الأولى عند التفكير في الثانية .

Cf. *The Fortyith Yearbook of the National Society for the Study of Education, Art in American Life and Education*, Bloomington, Ill. : Public School Publishing Co., 1941.

طريقة التعبير الحر

هذه الطريقة مرتبطة بتعاليم تشذك من ناحية التربية الفنية ولو أنه كارأينا لم يكن موقفاً في تحقيقها . وجذور هذه الطريقة مرتبطة فلسفياً بتعاليم چان چاك روسو الذي كان ينادي بتحرير الفرد من قيود المجتمع – إذ أن المجتمع ، في اعتقاده ، يسجن مواهب هذا الفرد ويُسخره لأغراض لا تتفق مع حريته ، فالفرد ككائن حي – كما يرى روسو – حر بطبيعته . والذى دفع إلى وجود هذه الطريقة اعتقاد سيكلوچي كان سائداً وقتئذ وهو أن الطفل يولد عنده طاقة أو كما قال مترو : داخله «نفس» تلح إلحاحاً شديداً في الانطلاق إلى الخارج ، بينما تعمل كل الظروف الخارجية على كبتها وسجنهما وعدم التصرّع لها بالخروج . من هذا يبدو منطقياً أن يكون هدف التربية الفنية الأول هو التصرّع بهذه النفس بالانطلاق وإبعاد كل الوسائل الخارجية والمؤثرات التي تحذر من نشاطها أو تعوقه . وبمساعدة هذه الفكرة التي تظهر في ثوب جذاب ، لم يكن هناك سبيل إلى التصرّع بهذا الانطلاق إلا بترك حرية الطفل المطلقة للتعبير . ولكن «الحرية» – تلك الكلمة المتعددة المعانى ، قد اختلطت في كثير من الأذهان ، فمن المدرسين من فهمها

يعنى الفوضى ، ومنهم من فهمها على أنها ترك الحبل على الغارب ، أو تقبل كل ما ينتجه الطفل على أنه جميل وابتكارى . وبذلك وقف هؤلاء المدرسون موقفاً سلبياً من نتاج تلاميذهم خشية أن يصيروا هذه النفس المكتنونة في كل طفل بأذى ^(١) . والنتيجة أن النمو قد توقف ، أو انحدر إلى مستويات رذيلة . فأخذ التلاميذ يرددون رموزهم ترديداً آلياً ، أو يستغلون غفلة المدرس فيستعيرون مما هو شائع ورخيص في البيئة ، رمزاً لا تتفق مع رموزهم ، وذلك لأنها تسد حاجتهم مؤقتاً ، وتفي — إلى حين — بما يتطلبه إدراكهم النامى لما حولهم من الناحية الشكلية .

والخطأ الذي قامت عليه هذه الطريقة من الناحية العلمية هو اعتمادها على الجزء الذاتي في الفرد وإهمالها الجانب الموضوعي المتعلق بالبيئة ^(٢) ، ومعنى هذا أنها اهتمت بجانب

(١) لاحظت أن في بداية التربية العملية التي يقوم بها الطلبة المجد في المهد العالى للتربيه الفنية — أن هؤلاء الطلبة ينتهون من مهمتهم بعد القاء الدرس على التلاميذ — ونصرف معهم وقتاً ملحوظاً في تهيئتهم أن مهمة المدرس في الحقيقة أعقد بعد الانتهاء من شرح الدرس لأن هذه هي الفترة التي يقوم فيها بالتوجيه الفردى والجماعى والذى بدونه تقل أو تتعدم استفادة التلاميذ .

(٢) تقصد بالذاتي (Subjective) وبالموضوعى (Objective) . يشير الدكتور سرل برت [الجزء الثانى من كتابه : كيف يعمل المعلم] (تعریف الأستاذ محمد خاف الله) لجنة التأليف والتراجمة والنشر ، ١٩٤٦

واحد من جوانب النحو وأهملت الجانب الآخر . على حين أن

ذيل صفحة ٢٣٩ [عاورة بين الذاتي والموضوعي — « يحتاج الذاتي قائلاً : لاني لا أستطيع أن أعرف وجود موضوع ما — كالمائدة مثلاً — إلا بإدراكم ولذن فليست المائدة في الواقع إلا واحداً من مدركك ، فالصلابة التي أحسها ليست صلابة الحشيش ، ولكنها أحاسيسني المسيحية » ثم يرد الدكتور برت على ذلك قائلاً :

« والرد على هذا يكون بالتفرق بين ما أدركه وعمل الأدراك نفسه ، وبعبارة أخرى تمييز الأدراك — بمعنى الشيء المدرك — من الأدراك — بمعنى عملية الأدراك فالمائدة شيء مدرك ولا ينبغي أن تختلط بالوسائل الوقتية التي استخدمها في إدراكمها . »

« فالادراك — وفي الواقع كل أنواع المعرفة — يجب أن يؤخذ باعتباره علاقة — علاقة بين عقل والموضوع المستقل — علاقة خاصة متعددة ، لا هي تنشيء ولا هي بالضرورة تغير الموضوع نفسه . »

« وما الملافة الأدراكية إلا كعلاقة الزواج ، فإذا تزوجت (س) بذلك يجعلها زوجته ، ولكنها لا يجعلها المرأة التي هي ماهي . وإذا طلقتها فإنها تستمر في الوجود . وكذلك الحال إذا أدركت (س) فإن ذلك يجعلها موضوعاً معرفتي ، ولكنها كانت هناك قبل أن أراها . وستستمر في وجودها من بعد أن أغمس عيني وبالطريقة نفسها تستطيع أن تقول : إن المائدة وصلابتها وأنا أضيق المنظر وجاليه — تستمر في وجودها حتى حين لا يكون هناك من يدركها . »

الحروف من منطق الدكتور برت هو حاولة فصل الجزء الموضوعي عن الجزء الذاتي أو عملية الأدراك عن نتاجها (أى الأدراك نفسه) بعدهما وافق على أن كل أنواع المعرفة « يجب أن يؤخذ على أنه علاقة » إذ لو أن المائدة أو أى شيء آخر كان له وجود منعزل عن الفرد لكان رؤيتها لهذه الأشياء لا تختلف من فرد لآخر — في حين أنتا تعلم أننا في نظرنا لأى مدرك فإنهن نضي عليه خبراتنا القديمة ونراه منها وهذا الذي يجعلنا نتفعل انفعالات بدرجات مختلفة للشيء الواحد ، لأن هذا الشيء لا يصادف نفس الماهي في نفس كل رأي — ما أقصد أن أقوله إن الحقيقة دائماً « ذاتية موضوعية » (Subjective-Objective) وليس ذاتية صرفة أو موضوعية صرفة . »

النحو الحقيقى يحدث نتيجة التعلم الذى هو تغيير فى الفرد نتيجة تفاعله مع البيئة . فالفرد — كا يحدثنا ديوى — عندما يفعل شيئاً فى البيئة تعاوده هذه بدورها وتحدى فيه أثر آمصاحبأ . وهذا الأثر يصبح مقدمة لحركة ثانية من جانب الفرد للتأثير والتجريب فى البيئة ، ونتيجة لذلك تعاوده البيئة وتحدى فيه أثرها الثانى .

هذه الآثار المتعاقبة الحادثة فى الفرد باستمرار هى التى تغيره لأنها تزوده بأشياء لم تكن فى كيانه (بحالاتها الجديدة) فيصبح فرداً آخر غير الفرد الذى بدأ فى الحالة الأولى فنقول إنه تعلم أى زاد ، أو نما . ومن أثر عملية التعلم أيضاً أنها تحدث تغيراً فى بيئته الفرد نفسها إذ أنها — بالنسبة إليه — أصبحت ، بعد تجربته المستمرة فيها وحاولته إخضاعها ، ذات صفات غير صفاتها الأولى .

الطريقة الإملائية

هذه الطريقة ضد الطريقة الأولى ، إذ أن مشاعيها يؤمنون بأن الطفل « ما هو إلا صفحة بيضاء » ، و موقفهم الطبيعي من ذلك أن يسطروا عليها كل ما يمكن من خبرة ، وهم

بذلك يهملون الطفل ككائن حي له رغبات وميل وغرائز
 وطبعات في كل مرحلة من مراحل نموه . والمدرسون المؤمنون
 بهذه الطريقة يفرضون كل نتائج خبرات الجنس البشري في
 العلوم أو الفنون على الصغار بالشكل الذي يفهمها به الكبار .
 ويتوقعون من هؤلاء الصغار أن يفهموها كما يفهمونها .
 يعتقد أنصار هذه الطريقة أن الطفل لو ترك و شأنه فإنه
 يبعث ويهرل ويكرر نفسه دون نمو ، فيسبقون له الحوادث
 ويملون عليه كل التعاليم بأساليب مختلفة منها المشق ومنها
 الحيل المختلفة المتتبعة لتوصيل قواعد المنظور والظل والنور
 وبعض الوصفات الخاصة في التوافق اللوني ^(١) أو التركيب
 الشكلي ، سواء أكان الطفل مستعداً لتقبيلها أم غير مستعد .
 وبعبارة موجزة ، تهم هذه الطريقة بالجزء الخارجي من الفرد
 وتجعله الأساس وتهمل الفرد نفسه ؛ أي أنها تمثل إلى تأكيد
 الجانب الموضوعي وتنسى الجانب الذاتي . وفي هذه الحالة
 يصبح كل ما يتعلمه الفرد خارجاً عن كيانه ، ويزول تأثيره
 بزوال المؤثر الخارجي .

(٢) ما زال كثيرون من المدرسين الذين يستخدمون هذه الطريقة يسخرون
 التلاميذ كالألات في أيديهم فلا يصرحون لهم باختيار لون ما مثلاً لوضعه في
 تكوينهم لا بعد أن يختاروه لهم وتكون كل مهمة التلاميذ بعد ذلك التنفيذ
 الآلي لرغبة المدرس .

الطريقة الأكاديمية

كلمة «أكاديمية»، فيما معنى المدرسية أو التدريب المدرسي، وهي ترمز لطريقة متبعة في مدارس الفنون عامة، في مصر وفي غيرها من الدول. ويرى أنصارها أن تعليم الفنون «الصحيح»، لا بد أن يتبع أصولاً معينة، وقواعد ثابتة للرؤية البصرية والتدريب اليدوي. وهذه القواعد في أحسن حالاتها مستخلصة من بعض المثاليات التي تهيج منهاجاً متقارباً في طرزاًها: كالمثالية الإغريقية والفلورنسية والهولندية وغيرها من المثاليات التي ترى الطبيعة رؤية عينية فكرية^(١)، تبعد عن كل خطأ من الناحية الشكلية. ومعنى هذا أن هذه

(١) ليست هذه الرؤية هي الوحيدة الصحيحة، ولكن مع الأسف لا زلت نعيش في عالم يغلب على تقديره الفن هذا النوع من الرؤية. النقص في هذه الرؤية هو جعلها «المبن» أساساً، بينما هناك طرقاً أخرى لإدراك الحقيقة الفنية منها طريقة تبصر الفرد الكل في الشيء المرئي—والتي أطلق عليها فيكتور لويفلد (Haptic type) أي الطراز الانفعالي الذاتي.

Cf. Viktor Lowenfeld), *Nature of Creative Activity*, N.Y. : Harcourt Brace and Co., 1939. or :
Cf. Viktor Lowenfeld, *Creative and Mental Growth.*, N.Y. : The Macmillan Co., 1947.

وتجربى الآن تجارب بجامعة ولاية أوهايو بأمرiska على تعليم الفن لـ«السكار» عن طريق استجابتهم السكانية وذلك بتدريبهم على رؤية المرئيات في حجرة ظلماء في نحو $\frac{1}{3}$ ثانية، يرسمون بــدها المرئي في الظلام دون أن يروا لوحاتهم، والتجربة تبشر بنجاح كبير.

الطريقة مرتبطة ببعض التقاليد ولكنها تقاليد من نوع محدود ومن طراز واحد تقريباً . وهى تنحدر في يد كثير من المدرسين إلى مجموعة من العادات الرتيبة التي فقدت صلتها بالإحساس ، وأصبحت بذلك وسيلة لترجمة الحقيقة الفنية ترجمة فتوغرافية ، سطحية ، ميئية ، تستحبب بها إلى ذوق الرجل العادى وتشايع ما هو اصطلاحى في البيئة . ومن الغريب أن أنصار هذه الطريقة يبررون موقفهم مدعين أن كل فنان من الفنانين المشهورين اليوم تعلم في بدم حياته بهذه الطريقة ، ولو لا أنه تشرب الأصول الفنية على أساسها

(١) هناك معنى آخر لـكلمة أكاديمية وهو الانتاج على نمط فن معين وفقا لأهم صفاتـهـ . وينقسم المتبوعون لذلك ثلاثة أقسام : ١ - قسم يدرس صفاتـ هذا الفنـ رغبةـ فيـ أنـ يـضـيفـ إـلـيـهـ مـسـتـقـبـلـهـ ، بـ - قـسـمـ يـدـرـسـ صـفـاتـ هـذـاـ الفـنـ وـيـقـلـ حـمـاـفـظـاـ عـلـيـهـ كـصـفـاتـ دـائـمـةـ دونـ تـبـدـيـلـ أوـ تـقـيـيرـ ، جـ - وـالـقـسـمـ الثـالـثـ يـدـرـسـ صـفـاتـ هـذـاـ الفـنـ وـأـصـولـهـ وـلـكـنـهـ يـنـحـدـرـ بـهـ إـلـىـ مـسـتـوـيـ أـقـلـ مـنـهـ قـيـمـةـ . ولـإـحـلـلـنـاـ الـثـلـاثـةـ اـتـجـاهـاتـ تـحـلـيلـاـ آـخـرـ نـجـدـ أنـ الـاتـجـاهـ الأولـ يـدـرـسـ التـقـلـيدـ الفـنـ عـلـىـ أـسـاسـ اـعـادـةـ تـشـكـلـ أـشـكـالـهـ أـوـ إـعادـةـ تـرـجـةـ مـعـانـيـهـ بـالـشـكـلـ الـذـيـ يـتـقـنـ مـنـ تـأـلـيفـ وـحدـةـ جـدـيـدةـ تـضـفـ مـعـنـيـاـ مـيـزـاـ عـلـىـ الـعـصـرـ الـذـيـ تـبـتـكـرـ فـيـهـ . وـالـاتـجـاهـ الثـانـيـ يـرـدـدـ نـفـسـ التـرـجـةـ ، بـنـفـسـ مـظـاهـرـ الـأـشـكـالـ دونـ تـجـديـدـ ، أـىـ أـنـ هـذـاـ الـاتـجـاهـ فـيـ مـحاـوـلـةـ اـحـفـاظـيـةـ منـ جـانـبـ الـفـنـانـينـ لـاستـمرـارـ هـذـاـ التـقـلـيدـ . أـمـاـ الـاتـجـاهـ الثـالـثـ هـوـ اـضـمـحـلـالـ لـفنـ (decadence) يـفـقـدـ الفـنـ فـيـهـ أـمـ صـفـاتـ التـقـلـيدـ الـأـصـلـيـةـ ، وـيـنـحـدـرـ إـلـىـ بـجـوـعـةـ مـنـ الـلـازـمـاتـ وـالـعـادـاتـ الـرـتـيـبةـ الـتـيـ فـقـدـتـ صـلـتهاـ بـالـفـكـرـ وـالـاحـسـاسـ . وـهـذـاـ النـوعـ الـأـخـيـرـ هـوـ الشـائـمـ فـيـ الـمـدارـسـ ، وـالـذـيـ أـرـدـنـاـ تـحـلـيلـهـ فـيـ مـوـضـعـ الـحـدـيثـ .

لما تتمكن من بلوحة طرازه فيما بعد . وكأنهم بذلك يقولون : إنك لو لم تتعلم (البورتريت) ورسم الفلاحة، والمنظر الريفي، والجمل، والهرم، والعودة من القرية ، وشجرة الجين ، والساقية، والطبيعة الصامتة والحياة ، بالطريقة التي نرسمها بها — لما تكنت في المستقبل من أن تنتج فنا له قيمة . والحقيقة غير ذلك . إذ لو سمحنا لأنفسنا بتفهم الفن الحديث ، وأردنا أن نتعلم منه درساً ، لوجدنا أن المعين الذي ينهل منه كل فنان أصبح متغيراً بتغيير الفنان نفسه . فالنواخذة المعاشرة بالرصاص التي أنتجتها كاتدرائيات القرون الوسطى كانت ملهمًا فريدًا للفنان رووو ، واعتمد ماتيس كثيراً على نتاج الفن الفارسي في التصوير ، كما اعتمد بيكتسو على دراسة تقالييد كثيرة في مراحل نموه المختلفة منها التقليد المصري والأفريقي والمكسيكي القديم والزنجمي . كما اعتمد أوروسكوف على دراسة تشورتو وبوتتشللي وما يكل آنجلو وغيرهم . ودراسة هذه النقطة يتسع محتاجة لبحث منفصل يستحق أن يخصص له كتاب منفرد . وخلاصة القول أن هذه الطريقة لا تتفق مع ما ننشده في التعليم العام من أهداف في التربية الفنية . فإذا كنا نسعى لنحو الفردية نحو التكامل فينبغي إذا أن نقدم لها ما يتفق مع نموها ويعذيها الغذاء الفنى الصحيح . وتقديمنا هذه الفكرة لدراسة الطريقة الأخيرة التي نعتقد أهميتها من الناحية التربوية .

طريقة دراسة التقاليد

المعروف من دراسة رموز الأطفال الشكلية ، أن كل طفل يعكس شخصيته في الاسكيما (Schema) الأولى التي يستخدمها في البداية كأساس لعمليات الخلق الفنى التي يقوم بها . وبنمو قاموس الطفل الفنى يصبح تحت يده أكثر من اسكيما واحدة يزيد عليها شيئاً فشيئاً كلما تقدم في النمو والنضوج ^(١) . ونمو هذه الاسكيما ^(٢) يتوقف على تقديم ما يناسبها من الغذاء الفنى . وهذا الغذاء وافر في الطبيعة وفيها أنتجه الجنس البشري من خبرات فنية متعددة الجوانب نطلق عليها «التقاليد الفنية» . لقد رأينا أن النقص في الطريقة الأكاديمية في أحسن حالاتها هو تقديرها بتقاليد فنية ضيقة المحدود ، وفرضها على كل متعلم على أنها الغذاء الفنى المناسب ، دون مراعاة لما بين الأفراد من فروق فردية : في طبيعة تكوينهم ، وفي أنماطهم وفي تذوقهم وما إلى ذلك . صحيح أن الأطفال شتراك في

Cf. M.Y. El-Bassiouny, "World Unity and Child (١)
Education with Special Reference to the Function of the
Schema," Unpublished Ph.D. Thesis, Ohio State University,
1949.

(٢) لفظ (Schema) في الأصل ألمانى أستعاره في اللغة الانجليزية وأصبح شائعاً الاستعمال بين المشتغلين بسيلاوجية رسوم الأطفال ، ولم أجده معادلاً بالعربية يتفق مع المعنى المقصود منه فلذلك رأيت استخدامه معرباً كفرد ، و «اسكيما» كجمع .

صفات كثيرة ، ولكن التجارب تعلمنا أن ما قد يصلح غذاء لطفل قد تؤدي كثرته إلى تخمة طفل آخر ، أو أن ما يصح أن يدفع النمو خطوات إلى الأمام في طفل قد يعوق النمو لو قدمناه لطفل آخر يعاني مشكلات مخالفة لل المشكلات التي يعانيها الطفل الأول . المبدأ التربوي هنا هو أنه « لا قيمة للحقائق دون أن تخبرها » . وعلى ذلك ينبغي أن تبدأ التربية لا بما وصل إليه المعلم ، ولا بما وصل إليه العلم ، ولكن بما وصل إليه المتعلم نفسه وكان شاعرًا بحاجته إلى تنميته والتعمق في خبرته ، مستعدًا لتقبل هذه الزيادة . وبدون ذلك يصبح تقديمها لخبرات السلف غير مفيد للطفل . وليس هذا فحسب ، بل إن تقديم هذه الخبرات دون استعداد لها من جانب المتعلم يؤدي إلى خلق جيل من السطحيين ، يرددون ألفاظاً وأشكالاً ومعارف تردیداً آلياً دون تبصر أو تعمق . أضف إلى ذلك ما يتطلبه تقديم هذه الخبرات من جانب المعلم من فرض وسائل تعسفية على التلاميذ كالضرب ، أو الطرد ، أو التهديد بالرسوب في الامتحان ، أو ما إلى ذلك .

ولست مع المغالين في فهم مبادئ التربية الحديثة الداعين إلى أن ننتظر حتى يشعر الطفل بالاستعداد المطلوب . إذ أن الطفل قد يصل إلى العشرة أو الحادية عشرة وهو غير شاعر بحاجة إلى تعلم اللغة مثلاً ، أو قد تذهب فترة دراسته في

المدرسة ولا تظهر عليه عوارض الاستعداد للتعلم كما يحدث مع كثير من التلاميذ الذين ينتهي بهم الأمر إلى ترك المدرسة دون أن يتموا تعليمهم؛ ولكنني أؤكد أن من أهم وظائف المعلم خلق الاستعداد لدى الطفل للتعلم والتقبل ، وبذلك يصبح للتقالييد الفنية معنى وصدى في نفس المتعلم ، ويمكن للمعلم المتعلّم من استخدام هذه التقالييد في حل مشكلاته الفنية الحاضرة فيساعد بعمله على نمو الطفل وعلى نجاحه ومن ثم على ثقته بنفسه .

وفكرة هذه الطريقة التي أثارها الدكتور منرو لها جذورها في فلسفة چون ديوى الذى أكد أهمية طريقة التفكير العلمية في التعلم والتي نطلق عليها أحياناً طريقة «المشكلة وحلها»، أو «طريقة التفكير وحل المشكلات»، أو «عملية البحث العلمي»، التي هي أساس أيضاً لطريقة المشروع ، وخطة «الكور»^(١) الحديثة العهد في الولايات المتحدة ، والتي اعتقاد أنها الطريقة التي ينبغي أن تتبع في تحضير الدروس^(٢)، وتكون خطط تدريس الفنون في مراحل التعليم المختلفة .

Core Curriculum (١)

(٢) من الغريب أن ما يقرب من ٩٩٪ من الدروس التي يقدمها مدرسون التربية الفنية للتلاميذم ، ليس بينها صلة تذكر ولو جرت مع بعضها لانكرون خطة تعليمية لها قيمة حقيقة في تربية التلاميذ .

يقول چون ديوى : « إن أسس طريقة التربية هي أسس التفكير نفسها »^(١) كما أن التفكير في رأيه ، هو أسلوب الخبرة المرية ،^(٢) ثم يذكر ديوى الخطوات الآتية التي تلخص أهم العمليات التي يمر بها التفكير الصحيح والتي نرى ضرورة مراعاتها بالنسبة للتفكير الفنى :

- أولاً : أن يجد الطالب نفسه في وضع خبرة حقيقى ، أى أن يكون هناك نشاط مستمر يهتم به الطالب لذاته .
- ثانياً : أى تنبئ من داخل هذا الوضع مشكلة حقيقة تكون بحثاً حازز إلى التفكير .
- ثالثاً : أى تكون لدى الطالب المعلومات وأن يقوم هو باللاحظات الازمة لمعالجة المشكلة .
- رابعاً : أى تقوم في فكره لحل المشكلة اقتراحات يكون مسئولاً عن ترتيبها على وجه منظم .
- خامساً : أى يتاح له المجال والفرص لامتحان أفكاره وتجربتها بالتطبيق حتى تصبح معانها لديه واضحة وحى يكشف لنفسه صدقها^(٣) .

والمعنى الذى حدده الأستاذ ديوى في هذه الخطوات له معادله فى طريقة دراسة التقاليد من الناحية الفنية . إذ لو أن المشكلة بالنسبة للمتعلم كانت مشكلة العلاقات اللونية مثلاً ، لكان من الواجب على المدرس أن يشير لها عند التلميد ويحاول أن يناقشها معه مناقشة يشعره فيها بالأدلة أنها تستحق

Cf. John Dewey, *Democracy and Education*, (١)، (٢)، (٣)
New York : The Macmillan Co., 1916, p. 192.

منه البحث والتفكير في حلها حتى تكتسب صورته وحدة وثيقة الارتباط ويرتفع مستواها الحالى ، إلى مستوى أكبر . فوظيفة المدرس في الحقيقة هي أن يثير في التلميذ عملية التفكير عن طريق ما يقدمه له من أدلة ت唆ده من الناحية الفنية . أى أن يشعره بوجود مشكلة ، ويوجد عنده الدافع لعملية البحث والاستقصاء لحل هذه المشكلة . وإن شعور التلميذ بهذا هو الخطوة الأولى الأساسية في بداية تقبله لخبرة جديدة — أى الخطوة الأولى الضرورية لشعوره بحاجة إلى التعلم . ولو أن المدرس تبع هذه العملية الأولى بعرض بعض الأعمال المختارة من التقاليد الفنية المختلفة التي تتفق مع العمر الفني للتلמיד ، بطريق مباشر أو غير مباشر ، حسب ما يقتضي الأمر ، لم يهد بذلك نوعاً من الإلهام (inspiration) الذي يمكنه من تغيير حل من الحلول أو أكثر لمشكلته . عند ذلك يمكن للتلמיד أن يقوم بمحاولة لتجريب أحسن هذه الحلول ، أو أقدرها على إعطاء الكمال لصورته . فإن نجح هذا الحل في أن ينبعه الاقتناع الجمالي ، أو الراحة الفنية ، فإن عملية التفكير تكون قد أدت وظيفتها . وإن لم يسد إليه هذا الحل الراحة الفنية المطلوبة ، فعليه أن يختار حلًا ثانياً ويحاول تجربته مستفيداً بواطن الفشل والنجاح التي أوجدها الحل الأول . ويصبح

أن يستمر التلميذ في تجربة حل ثالث ورابع إلى أن يحصل على الاقتناع الجمالي . وجدير بنا أن نلاحظ هنا أن التلميذ قد يقنع بأى حل دون أن يدرك أن هناك كثيراً من الحلول الأخرى التي تسمى عن مستوى حله ، فللمدرس هنا وظيفة كبرى وهي أن يعيد إثارة مثل هذه الحلول حتى لا يقنع الطفل بسهولة بمجرد حل اتفاقى ، أو آلى . هذه الخطوة من جانب المدرس تساعد التلميذ على النمو ، والمدرس في هذه الحالة ، عامل مهم من العوامل غير المباشرة في توصيل تجارب السلف إلى الناشيء . كما أنه ييقظه واستمرار اهتمامه يساعد التلميذ على اكتساب عملية النمو الذاتية أو النظام الذاتي (self-discipline) في التفكير وحل مشكلاته الفنية وذلك بتعويذه الاعتماد على نفسه في التبصر في خبرات الجنس البشري السابقة ، وفي التجارب المستخلصة حديثاً من الطبيعة ، وفي تجارب أستاذه ، وزملائه ، وتجاربه الشخصية . وسنجد في الفصل الرابع من هذا الكتاب ، مع الدكتور لورنس بويرمير ، أن هذا هو الأساس العلى لعملية الخلق الفنية ، التي من شروطها ، بالإضافة إلى ما تقدم ، ضرورة الحصول على وحدة فنية جديدة ، فريدة في نوعها ، تشبه ولادتها ولادة أي مخالق جديد ، ويصبح لها كيانها المستقل ، ومعناها المميز ، تضفيه ، غير

معتمدة على معاونة خارجية ، على الناظر إليها .
وخلاله القول هنا أن طريقة دراسة التقاليد تتفق مع المعنى العلمي للتفكير والتعلم الذي يلخصه الدكتور بوده في جملة وجيزة وهي «الكشف والاختبار»، أو محاولة الحصول على معانٍ معينة ثم تجربتها عملياً لتبيين مدى صدقها، (١) finding and testing of meanings) وهذه العملية تتبنى على: المشكلات الحية للفرد، واستعارة ما يتحقق من حل هذه المشكلات من خبرات الجنس البشري الفنية (التقاليد)، ومن التجارب المستعارة حديثاً من الطبيعة؛ أو هي ابتكار ما يت المناسب من الماضي في دعم الحاضر . ويتبيّن من هذا أن المدرس كموصل جيد للتقاليد، أو كقنطرة تصل بين المتعلم وخبرات الجنس البشري، لابد له أن يكيف نفسه في مختلف مراحل التعليم، وفقاً لطبيعة كل مرحلة من مراحل النمو في الطفل، ووفقاً للحاجات الحاضرة والدائمة التي لابد أن يحصل المتعلم عليها بطريق لاشعوري ، ليشارك بالتدريج في الكنوز والذخائر العقلية والفنية والخلقية التي نجح المجتمع في جمعها ، فيصبح بذلك وارثاً للمدينة كلها (٢) .

Cf. Boyd H. Bode, *How We Learn*, Boston : D.C. (١)
Heath and Co , 1940., p. 251.

(٢) چون دبوی ، التربية في مصر الحديث (الجزء الأول) ، ترجمة الأستاذين عبد العزيز عبد الحميد و محمد حسين المزننجي ، ومراجعة الأستاذ محمد بدران ، مكتبة المهمة المصرية ، ١٩٤٩ ، ص ١٦٠ .

الفِصْلُ الثَّانِي

فنون الأطفال والفنون المعاصرة

الحاضر التحرك إلى الأمام يشتمل
الماضى على شرط أن يستغل فى توجيهه
حركة .

چون دبوی

تحديد الموضوع

حاولت في محاضرة^(١) ألقبها في العام الماضي أن أحدد معنى للفن — هذا المعنى يتلخص في أن الفن عملية تجريد — وموضوع هذا الحديث يتعلق إلى حد كبير بنفس المعنى الذي حاولت تحديده من قبل ولكن هدفي هذه المرة سيميل أكثر إلى الجوانب التطبيقية .

موضوع الحديث هو : فنون الأطفال والفنون المعاصرة ، أو العلاقة بين فنون الأطفال والفنون المعاصرة وأثر كلٍّيٍّهما في الآخر من حيث أنهما معمليتا خلق لها طبيعتهما التربوية . والمقصود بفنون الأطفال هو النتاج الذي يخرجه الأطفال بأى وسيلة كانت بحيث يحمل هذا النتاج نوعاً من الخبرة التي اكتسبها الأطفال عن طريق تفاصيلهم مع البيئة . ويتوقف نقل هذه الخبرة على وضعها في قالب يسهل عملية نقلها إلى الآخرين . ولتعدد الوسائل التي يمكن أن يستخدمها الطفل لنقل خبرته إلى الآخرين سيكون حديثي في هذا المضمار

(١) المحاضرة منشورة تحت عنوان التجريد في الفن ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٥٠ .

مقصورةً على النتاج الشكلي الذي يستخدم فيه الطفل وسائل كالقلم والمداد والألوان والطباشير والأصباغ والصلصال وما شابه ذلك.

أما فيما يتعلق بالفنون المعاصرة فإن هذا التعبير يصح أن يستخدم لتحديد معانٍ مختلفة؛ فكل ما هو حولنا سواء أنتجه العصر الحاضر أم أنتجته العصور الماضية يصح أن نطلق عليه كلمة معاصر ما دام هذا النتاج له وجوده الحاضر وله تأثيره الذي لا يمكن إنكاره. هذا المعنى يشترك مع المعنى الذي حدده الفنان بيكاسو للفن عامة حينما رد على نقاده قائلاً:

«ليس لفن ماضٍ أو مستقبلٍ . إن الفن الذي لا يستطيع أن يثبت وجوده في الحاضر لا يمكن أن يحتفظ بنفسه . كلّ الفنون الإغريق والمصرى لا ينتهي إلى الماضي ، إن كلّيماً يعيش اليوم أكثر مما عاش بالأمس» .^(١)
ومعنى كلام بيكاسو – إذا لم أخطئ ففهمه – أن هناك أصولاً عامة لا بد أن يصطبغ بها الفن ، سواء كان هذا الفن من إنتاج الماضي أو الحاضر . هذه الأصول تتلخص في النتيجة التي يمكن أن يقاس بها أي فن صحيح وذلك بمعرفة مدى معموله في الحاضر . ومن هذه الفكرة نجد أن الفن جميعه داعماً له حداثته وجدته وهو معاصر لأنّه يزاول تأثيره

Quoted by Herbert Read, *The Meaning of Art*, (1)
London : Faber & Faber, 1935, p. 198.

بيتنا . وهذه الفكرة ، قد خلصت الفن من القيد الزمانية والمكانية ، ونظرت إليه نظرة الفنان ، تلك النظرة التي تحاول أن تستجيب وتفاعل مع كل ما هو قي أينما وجد ، وبذلك توصلنا إلى تحديد كل فن صحيح بأنه معاصر . ولكنني أرغب مع ذلك في أن أحدد الفنون المعاصرة بأنها تلك الفنون التي أنتجت في أواخر القرن التاسع عشر حتى يومنا هذا ، وهي تميز عن غيرها بميزات سأحاول فيها بعد تحديد كنها . ولكن هذا التحديد نفسه يضم كذلك فنون الأطفال على أنها فنون معاصرة ، إذ أن كشفها ونموها قد توازيا مع كشف الفنون الحديثة — التي أطلقت عليها كلمة معاصرة — ونموها . إذا فـ موضوع الحديث يتعلق بفنين : أولا : فن البالغ المحترف ، أي الفنان الذي يعيش بيننا ، ولا أقصد بيننا أي معنا في مصر ، ولكن أعني الفنان الذي يعيش في زماننا ؛ وثانيا : فن الطفل ؛ هذان الفنان أتجهما العصر الحديث . ولكن ما زال موضوع الحديث فيما يحتاج إلى زيادة تحديد ، إذ أن هناك منتجات كثيرة أخرى جها العصر الحديث ولكن لا تدخل ضمن المجال الذي حدده للفن المعاصر . وهذه المنتجات : مثل الفن الأكاديمي ، والفنون التصويرية الوصفية ، وفن الإعلانات السينمائية وغيرها . بكل هذه الفنون لها صفات تعززها عن أن تكون ضمن

الفنون التي حددت الموضوع الحديث وسميت بها الفنون المعاصرة .
إذا يمكن تحديد ما هو مقصود بالفنون المعاصرة بأنها مجموعة
التقاليد الفنية الحديثة التي ينتجهما الفنانون المعاصرون في أنحاء
العالم والتي لم يتعد تاريخها ما يقرب من ٧٠ عاماً .

يمكن أن نحدد الموضوع تحديداً آخر ؛ نحدد بأنه العلاقة بين النتاج الذي ينتجه صغار المبتكرين وكبارهم
من يعيشون في العصر الحاضر ؛ ومن هذا نتبين أن هناك
مسافة لا بد أن يعبرها المبتكر الصغير ليكون أن نطلق عليه
المبتكر الكبير ، هذه المسافة تقع في فترة المراهقة . طبعاً
ليس كل صغير مبتكراً ، ولا كل مراهق مبتكراً ، ولا كل
كبير مبتكراً . ويمكن القول كذلك : إن كل صغير أو
مراهق أو كبير من نطلق عليه لقب مبتكر — ليس هو
نفسه مبتكراً في كل ما ينتجه . الواقع أن الرباط الذي يربط
النتاج الفني الذي ينتجه الصغير والمراهق والكبير هو رباط
النمو ، وأقصد بالنمو الانتقال من حالة معينة إلى حالة تزيد
عنها ؛ أى كا يحدده ديوى : هو حركة التزايد التي تسعى
نحو وجود كامل ، ولا يتم كمال هذا النمو في هذه الآونة أو
تلك وإنما هو تحديد مستمر بتجدد المستقبل ^(١) . أى أن

(١) چون دبوی ، الديمقراطية والتربية ، (ترجمة الدكتور متى عفراوى
وزكريا ميخائيل) القاهرة : لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٤٦ ،
ص ٥٨ ، ٥٩ .

كل زيادة هي مقدمة لزيادة أخرى وكل نمو لا بد أن يعقبه نمو آخر .

الحقيقة أتى سأحاول أن أقتصر في حديثي على المسافة المتوسطة ، أي على مرحلة المراهقة ، تلك القنطرة التي لا بد أن يعبرها المبتكر الصغير ليصير مبتكرًا كبيرًا وإن قد تغيرت هذه المرحلة لا لأقدم حلًا لمشكلة بقدر ما أحدهذه المشكلة وأبيتها ، ثم أعرض اقتراحات تبين بعض الطرق التي يمكن أن تتبع لعلاجها .

اصنف حللاً فن المراهق

لقد أجمع كثير من المشتغلين بالتربيـة الفنية في أنحاء العالم على أن الإنتاج الفني في المراحل الأولى من التعليم متـدفق ، وذو طابع حساس ، وله قوانين تصـاحبه وتمـيزه ، وتعطيـه هذه الحـساسية التي يـمتاز بها عن إنتاج الأطفال في المراحل المتـقدمة ، وعن إنتاج البـالغـين الذين يـتعلـون تقـليـد الصـغار رغبة في اكتـساب صـفة السـذاجـة والـبراءـة (naivit ) التي يـمتاز بها أعمال الصـغار ، ولكنـهم يـخـفـقـون لأنـ تقـليـدـهم مـفـتـعلـ لا يـصـدرـ عن طـبـيعـتهم . ومن المـلاحظ

كذلك أن هذه المميزات التي تصاحب رموز الأطفال الشكلية في حداثة عهدهم لا تثبت أن تفتر وتأخذ تدريجياً في الزوال حتى أنها لا نراها بعد ذلك إلا مع بعض البالغين الذين لم يمارسوا عملية الرسم في الصغر، أو المتأخرین عقلياً. ورؤيتها عند كلا الفريقين لا تكون خالصة لأن الصنعة والدقة التي اكتسبوها عن طريق استخدام عضلاتهم تطغى عليهما فتحرمان الانطلاق الخاص بالطفولة. المهم أن الصفات التي تميز فنون الصغار وتكونها تتحدى تدريجياً، ويقف المدرس في أوائل مرحلة التعليم الثانوي وفيها بعدها متغيراً في موقفه من تعليم المراهق. لقد لا حظ ذلك تشرك وفيما يلي ما يقوله :

« يولد العقل بزرعة ابتكارية ، ولكن بعد سن معينة تأخذ هذه الورقة في الزوال ويحل محلها التزعمات المنكافة أو تقليد الطبيعة . »
 « يأخذ الإنسان الطبيعة كقياس يقيس به الفن ، فهي عكازته ، يستخدمها الاعتداد بها عن كل شيء غيري . « وهذه كالطبيعة » ، اصطلاح شائع يخاطب به الإنسان بين الفن والطبيعة . وتحل عملية تقليد الطبيعة سواء كان ذلك من نوع أم من غير نوع حمل عملية المطلق » (١) .

فكلام تشرك واضح في تقريره لهذه الحقيقة، وهو يزيدها أيضاً حينما يعرض لاستبدال الطبيعة بالفن ، ولعله يقصد هنا الطبيعة يعنيها الفوتوغرافي الأكاديمي الذي تنقصه

الحياة ، ولقد أثارت زيارة الدكتور توماس منرو مدير
قسم التربية الفنية بمتحف كلية ملاند بالولايات المتحدة لفصل
تشزك قبل عام ١٩٢٥ نفس الملاحظة التي تحدث عنها تشزك
نفسه إذ يقول :

« وبلاحظة فصل تشزك ملاحظة دقيقة تبين حقيقة أخرى لوحظت في
المدارس الأمريكية المشابهة : لقد لوحظ أن أكثر الرسوم أصلية وأنثيراً من
ذلك التي يقوم بها الصغار الأقل سناً ، وكلما كبر الطفل ، كانت صوره
التي يقوم بها أميل إلى المواصفات الرخيصة وذات صفة تقليدية ، وظهر
(الفورم) الفني الخاص بها في قالب ضعيف . »^(١)

هذه هي ملاحظة الدكتور منرو فهل هي تطابق ما هو
موجود في ممالك أخرى ؟

إن ما يقوله هربرت ريد في إنجلترا يدل دلالة قاطعة
على اشتراكه في ملاحظة نفس النتيجة بالنسبة لهذه المشكلة:

« إن فن الطفل يتزوى بعد سن الحادية عشرة ، لأنه يحارب من كل
اتجاه . وإنه لا يطرح به خارج خطة الدراسة خسب ، بل خارج العقل
بوساطة أنواع النشاط المنطقية التي نسميه حساباً وهندسة ، طبيعة وكيمياء ،
تارikhنا وجغرافيا ، وحتى الأدب نفسه كما يدرس الآن . إن المُنْ الذي ندفعه
نتيجة لهذا التشويه الذي نحدثه في عقل البالغ لفي صمود . فقد أنتج لنا هذا
التشويه : مدينة ذات أجسام بشعة الصورة ، وأناساً مشوهين الشكل ، وعواولاً
مرضى ، وأرباب أسر غير سعداء ، ومجتمعات منقسمة ، وعالماً مكبلاً بمحنون
تخريبي . إننا نفذى عمليات الحراب هذه بما بين أيدينا من معرفة وعلم ،

J. Dewey, T. Munro & others, *Art and Education*, (١)
Merion, Pa. : Barnes Foundation, ١٩٢٩, p. 315.

وعما عندنا من اختلافات وآكشنات ، ويحاول نظامنا التربوي كله أن يساير هذه الظاهرة الفاصلة . ولتكن أنواع النشاط الإبتكاري التي يمكنها أن تبرر العقل ، وتجمل بيئتنا ، وتوحد الإنسان والطبيعة ، وترتبط أمة بأمة — هذه الأنواع من النشاط نرفضها كأنها أشياء عقيمة ، باطلة ، لا نعتقد بها^(١)

ومن عبارات ريد المتقدمة نجد أنه لم يقتصر في حديثه على تقرير الحقيقة الخاصة بذبول فن الأطفال في سن المراهقة فحسب ، بل إنه أضاف إلى تقريره العوامل التي تسبب هذا الإضياع . ومهما كانت أسباب هذا الانزواء ، فالمهم أن حقيقة اضياع فن هذا السن — أصبحت من الحقائق التي يكاد يجمع عليها الكثيرون من العلماء في مختلف أنحاء العالم — ولكن الإجماع على أن هناك مشكلة معينة شيء ، ووضع النظريات الفلسفية لحل هذه المشكلة شيء آخر . إذ أن الإخفاق الذي مني به فصل تشترك مع الأطفال الكبار ما زال قائما ، بل المشاهد أن رقعته قد اتسعت في مختلف المدارس العامة في مصر وفي غيرها من الدول . وإذا كنا نشتراك مع كثير من دول العالم في هذه الظاهرة فإننا كذلك نشتراك معهم في الأسباب التي دعت إلى وجودها ولو أن لنا أسبابنا البيئية والثقافية التي قد تنفرد بها .

وقد تكون مبالغين في الجزم بأن انزواء فن الأطفال

Herbert Read, *Education through Art*, London : Faber (١) and Faber, 1942, p. 166.

في دور المراهقة مشكلة عالمية ولكن لو أثنا استعرضنا التجارب التي قام بها ما كارتى و زيسبو في الولايات المتحدة و سرل برت في إنجلترا ، ولو نيفيلد و شيفير سمرن في ألمانيا والولايات المتحدة ، وغيرهم من لا حصر لهم ، لرأينا أن الرسوم التي يعرضونها لم تُمثل سن المراهقة في كتبهم المختلفة تصطبغ بالصبغة الأكاديمية . ولكن ليس معنى هذا أن الأطفال لا بد أن يخضعوا لهذه الظاهرة في هذا الدور من النمو ، إذ المعروف أننا نعيش النمو داخل محیط بيئي ولا يمكن أن نجد نمواً مستقلاً عن محیط ما — حقاً إن هذه التجارب كلها ثبتت أن الأطفال يتوجهون إلى التقييد بظاهر الأشياء في شكلها الفوتوغرافي في هذه السن ولكن من رأى أن هذا يرجع إلى الظروف التي جعلناها تلبس هذا النمو وكذلك لنوع التعليم الذي نعلمه في هذه المرحلة — بحيث أنها لو غيرنا من هذه الظروف كما غيرنا توجيهنا الفني المقصود داخل هذه المرحلة في مدارسنا لامكنتنا أن نخرج بنتيجة أخرى .

ويدعم هذا الرأي فكرة ذكرها هربرت ريد⁽¹⁾ ملخصها أنه ليس لدينا ما يثبت أن الأطفال لا بد أن ينتجوا رسوماً لها علاقة الواضحة بظاهر الأشياء المرئية ، إذ لو حدث

Ibid, p. 123. (1)

النمو خلال بीئات تصطبغ منذ البداية بالصبغة التجريدية والبعد عن مظهر المرئيات مثل الفن الإسلامي أو الكلتي، وكانت النتيجة مختلفة كل الاختلاف عما نشاهده الآن. ولكن لم تجر تجربة بعد لإثبات ذلك^(١).

العوامل المسببة لهذا الاصحاح

والعوامل المسببة لهذا الاصحاح يرجع بعضها إلى تكوين المدرس ، وببعضها إلى الثقافة الشائعة في التقدير الفني ، وببعضها إلى طبيعة مرحلة المراهقة نفسها ، كما يرجع بعضها الآخر إلى الانحلال الفكري الحادث في العالم نتيجة للتضارب الشديد بين القيم التي أوجدها الفلسفات المستحدثة .

(١) تكوين المدرس : أما الأسباب التي أرجعها لتكوين المدرس فتتلخص في أن مدرس الفنون في التعليم العام في مصر قد درس في نشأته على طريقة خاصة . طريقة حفظ قواعد معينة عن كنه الأشياء .. طريقة الاكتفاء

(١) ولعل مما يجدر ذكره في هذه المناسبة أن التعاليم الإسلامية حاولت أن تسن تشریعا ضد نقل الأشياء الحية في الطبيعة ، ولو أنها تعمقت في فهم التshireem لوجودناه يمحض على تعاليم صحيحة في الاتجاه الفني منذ البداية — وهو أمر لم يفهم بعد فيما صححا ، أليس فيه توجيه للفنانين منذ البداية إلى التعمق في الفن على أساس العملية التجريدية والتي يمocha الاشتباه بين مظاهر الشيء وجوهه ؟

بسطحيات المريئات على أنها حقائق ، ووصف العارض على أنه الدائم .. طريقة نطلق عليها الطريقة الأكاديمية الجامدة لتميزها عن غيرها من الطرق . وبالرغم من أن هذا المدرس قد نال الثقافة التربوية والفنية اللازمتين له في تكوينه كمدرس ، وحاول محمد التربية أن يعيد تشكيله بالشكل الذي يضمن أنه سينظر إلى الطفل وإلى نتاجه الفنى في مراحل التعليم المختلفة نظرة جديدة ، إلا أن ضمان هذا متوقف على مرونة المدرس ، وعلى اتجاهه الذى كونه نحو تنمية نفسه والنظر إلى المسائل بأفق أوسع . وهذا متعدد مع كثير من المدرسين الذين يسمون أنفسهم علميين ويتمشون مع ما يقره المجتمع سواء كان خطأ أم صواباً . والنتيجة أن المدرس ، مهما حسن تكوينه في معاهد المعلمين ، يرتد بسهولة إلى عاداته القديمة التي اعتادها في تكوينه كطالب فتون أو ك תלמיד بوجه عام .. هذه العادات تدفعه أن يعلم بالطريقة التي تعلم بها : إن كان قد لقى فعلية أن يلقن ، وإن كان قد ضرب فعلية أن يضرب . وإن كان قد وضع موضع الذلة فالويل لتلميذه إن رفع صوته . وبعبارة أخرى ، إن إيمان المدرس الحديث برسالته لا يستمر بنفس الدفعة التي يبدأ بها ، بل يتضاعف تحت تأثير مساوىء البيئة التي تغلبه على أمره في النهاية نتيجة للثقافة الفنية الرخيصة المنتشرة .

(ب) الثقافة الفنية الشائعة : أما الأسباب الخاصة

بالثقافة الفنية الشائعة فتتلخص في أنه في مصر وفي غيرها من دول العالم تتقيد النظرة العامة في التقدير الفني بطراز واحد فقط على أنه هو الطراز الصحيح وتهمل ما عدا ذلك . والتقيد بطراز (Style) واحد معناه وضع نهاية ثابتة لعملية التقدير ، لا تعتبر إلا ما يقع تحت صفات معينة ، صفات ليست أحسن ما هو معروف ، وترفض ماعداها من صفات . هذا الطراز هو أيضاً الطراز الأكاديمي أو الفوتوغرافي الذي يسعى نحو تقليد الطبيعة تقليداً حرفياً سطحياً ميتاً تغلب فيه الصنعة وينقصه الإحساس الذاتي السليم . ثم إن وضع نهاية ثابتة للقياس الفني هو في صميمه ضد عملية الابتكار أو الخلق الفني إذ أن من شروط عملية الابتكار الوصول إلى اكتشاف شيء جديد ، والجدة لا يمكن أن يستجيب لها الذوق القديم أو يقبلها العقل العميق . إن كل جديد يحتاج لعقلية جديدة لتقديره . وإذا كنا كمدرسین للفن نغلق على أنفسنا السبيل إلى التجديد فمعنى ذلك أننا نغلق على أنفسنا السبيل إلى النور ، إذ أن النور معناه التحرك التصاعدي نحو نهاية غير مغلقة . وبذلك نجد أن الشخصية المبتكرة هي شخصية

يصاحبها النمو ، وكل نمو صحيح لابد أن يحمل في طياته نوعاً من الابتكار .

(ح) طبيعة مرحلة المراهقة : والسبب الثالث يرجع إلى طبيعة مرحلة المراهقة نفسها . فن المشاهد أن الطفل في هذه المرحلة يحدث له تيقظ فكري ، ويبدأ يظهر في شبه ثورة على مرحلة الطفولة السابقة ، أى أنه لم يعد يقنع لا بالأساليب التي تعلم بها من قبل ، ولا بجوانب الخبرات التي يعطاؤها . وليس أدل على هذه الظاهرة من المثل الذي ضربه (منرو) بتلميذ من تلاميذ تشزك حينها وجده يتترك فصل تشزك مع أنه كان متقدماً في النحو ، وينذهب للدراسة الهندسة الميكانيكية . وقد كانت إجابة الطفل مشيرة للتفكير إذ أنه أشعرنا أنه لم يعد قانعاً بما سبق له أن مارسه ، وأخذ يطالب بالغذاء الفكري والروحي الذي يساعدته على أمره في هذا العالم ^(١) — هذا من جهة — ومن جهة أخرى نجد أن خطة الدراسة التي تنظمها في المرحلة الثانوية التي تبدأ بمرحلة المراهقة تقريرياً ، هي خطة دراسية مفكرة ، ولا رابط بين المواد بعضها البعض ولا بين تلك المواد والمشكلات الاجتماعية ، أو مشكلات المراهقة

الحقيقة . وأحسن تسمية يمكن أن نعرف بها خطة الدراسة .
هذه هي « الخانات » ، أو « خطة الجبل الرملي » ، فلا صلة بين
مادة ومادة ، ولا بين منهج ومنهج ، ولا بين مدرس ومدرس .
ولا بين المدرسة والمجتمع ، ولا بين المشكلات المدرسية
والمنزلية . فنحن نحاول أن نعلم المراهق بعد أن عزلناه عن
الحياة ولم نعطه الحصانة الفنية الملائمة ، فهو لذلك يغذى نفسه .
بما هو شائع ، ويأخذ منه ما يطفئ به ظماء ويمسك رمقه .
وبالإضافة إلى هذا نجد أن الامتحانات تتضع العراقيل
في سبيل النحو الصحيح ، إذ أنها أصبحت تقيس ظواهر
خارجية آلية حفظها المتعلم دونوعي فلم تحدث تغيراً في
نفسه . وأصبحت هذه الامتحانات بمثابة مثل أعلى للتقويم
عند المدرس والتلزيم والأب . فإن كانت مصبوغة بالخطأ
فلا بد أن تجر وراءها أذىال الخطأ من ناحية المعلم والمتعلم
وولي الأمر .

ومن دراسة نظرية (الجشتال) والفلسفات الحديثة
المبنية عليها ، نجد أن عالم المراهق له وحدته ، فإن نحن جزءاً من
هذا العالم وعزلنا المراهق تدريجياً عن قيمه فإننا بذلك
لامكنته من العيش في هذه الفترة كما ينبغي . فإننا إذا عزلنا
الطفل عن الخبرة فلن يسهل علينا بعد ذلك أن نجمعهما معاً
ونكون منها وحدة مررة ثانية .

وقد يذكر البعض أن العلاج الفنى لمشكلة المراهقة ينبعى أن يكون استمراً لفن الطفولة الذى زاوله المراهق فى حداثة سنـه ، ولكنـ هذا الرأى لا يعتمد على أساس سـيـكـلـوـچـيـة صـحـيـحة كلـ الصـحـة ، إذـ أنـ هذهـ المـرـحـلـةـ فـيـ ذاتـهاـ تـرـيـنـاـ أـنـ الطـفـلـ لمـ يـعـدـ قـانـعاـ بـماـ تـعـودـهـ فـيـ الصـغـرـ ، فـهـوـ يـلـجـ فىـ التـعـلـمـ وـفـيـ طـلـبـ الـمـزـيدـ مـنـ الـخـبـرـاتـ ، فـلـوـ أـنـنـاـ تـرـكـناـهـ يـعـيـشـ فـيـ نـفـسـ الزـمـوزـ الـتـىـ اـعـتـادـهـ فـيـ المـرـحـلـةـ الـابـدـائـيـةـ فـإـنـنـاـ بـذـلـكـ نـكـونـ قـدـ شـجـعـنـاـهـ تـشـجـعـ عـاسـلـبـيـاـ وـحـرـمـنـاهـ النـوـ ، إـذـ أـنـهـ سـيـكـرـرـ نـفـسـهـ تـكـرـارـ آـلـيـاـ ، وـعـلـىـ وـتـيرـةـ وـاحـدـةـ وـسـتـظـهـرـ حـتـىـ ظـاهـرـةـ عـدـمـ الـاقـتـنـاعـ الـتـىـ تـوـدـىـ بـهـ إـلـىـ اـسـتـعـارـةـ الـأـسـالـيـبـ الشـائـعـةـ : كـفـنـ (ـالـكـارـيـكـاتـيرـ)ـ ، وـصـورـ الـإـعـلـانـاتـ وـغـيـرـهــ .ـ فـنـحنـ نـجـدـ أـنـ هـذـهـ المـرـحـلـةـ فـيـ ذاتـهاـ تـفـرـضـ عـلـيـنـاـ ضـرـورـةـ تـقـدـيمـ نـوـعـ جـدـيدـ مـنـ الـخـبـرـ يـتـحدـىـ قـوـىـ الـمـرـاهـقـ وـيـسـحرـ لـبـهـ ، وـلـذـلـكـ فـشـكـلـتـنـاـ هـىـ الـبـحـثـ عـنـ نـوـعـ هـذـاـ الغـذـاءـ .ـ إـنـ تـرـكـ الطـفـلـ كـطـفـلـ طـولـ حـيـاتـهـ لـاـ يـؤـدـىـ فـيـ الـوـاقـعـ إـلـىـ نـفـسـ النـتـيـجـةـ الـتـىـ وـصـلـ إـلـيـهـاـ تـشـرـكـ وـكـلـ مـنـ تـبـعـواـ فـلـسـفـتهـ .ـ

(٤) الانحلال الفكري في العالم : والسبب الرابع هو

الانحلال الفكري الحادث في العالم نتيجة للتضارب الشديد

بين القيم التي أوجدها الفلسفات المستحدثة . فالمعروف أن العالم منقسم على نفسه إلى معاصرٍ كثيرون ، يناديان بمبادئٍ مختلفة ، ويؤمنان بقيم لا سبيل إلى التئامها . ولكن هذه القيم بعضها حديث وبعضها قديم ، والحديث منها يسعى إلى محو القديم ، والقديم متغلغل في النفوس يحارب في سبيل بقاءه وتجديده قيمة . والتضارب الكبير الناجم يتبعه تضارب في القيم الفنية إذ أن هذه القيم لا تنفصل عن القيم الكبيرة ، فهي مرآة صافية تعكس حالة الإنسان الكلية : من اجتماعية ، وثقافية ، وسياسية ، وعمانية .. والقديم منها يصعب على كثير من الناس التخلص منه ، والجديد منها يشق على كثير من الأنسس فهم كنهه أو بحاراته .

إن عدم الاستقرار الذي منى به العالم في النصف الأخير من القرن الحالي لمن الأسباب الرئيسية في عدم تبلور (فورم) ثقافي يعطي طابعاً متجانساً للمتنوعات العديدة التي يمتاز بها العصر . . . هذا (الفورم) الذي كان يصح أن يسهل على مدرس التربية الفنية رؤية اتجاه واضح للنمو كما كان يراه الفنان في العصر المصري القديم أو الإغريقي أو عصر النهضة . ما أقصد أن أقوله هو أن عملية الاستقرار في عصر من العصور تساعد على تبلور تيارات ، وعادات ، وتقاليد ، من

شأنها أن يجعل الاتجاه في النمو واضحاً . وإن هذا العصر قد تميز بالتغيير الشديد الذي من طبيعته أن يجعل الاستقرار أمراً متعذراً .

ولكنني لست من المتشائمين بالنسبة لهذا العصر ، فكل استقرار تسبقه زوبعة ، ولابد لكل عصر مستقر من التنوع والتتجدد حتى لا يسير على وطيرة واحدة فيكون آلياً وبذلك يفقد قيمته كعصر . والمهم : كيف يمكننا أن نصل إلى نوع من الاستقرار خلال التغير المستمر ، وكيف نحافظ على التغير المستمر دون فقد للاستقرار ؟ وكيف يمكننا كذلك أن نحصل على الوحدة والاشتراك خلال التعدد والتنوع ؟ والتعدد والتنوع خلال الوحدة ؟ هذه هي الأسئلة التي تشغله ذهن كل مرب متطلع والتي سأحاول أن أجيب عنها باعتبارها مشاكل تهم مدرس التربية الفنية ، بتقديري للفن المعاصر ، ليعالج لنا مشكلة المراهقة — تلك الهوة التي أبعدت مرحلة الطفولة الأولى وفتها عن مرحلة الاكتئاب الخاصة بالراشد الحديث وفتها . وبيان هذا أود أن يتضح الاتجاه المفقود في النمو فيكشف لنا السبيل عن نوع جديد من التوجيه في مرحلة المراهقة يربط بين الطفولة الأولى والاكتئاب الفني فيجعل النمو مطرداً .

التجيئ العـلـى لـعـلـى المـراـهـق

إن الفكرة الحديثة في التربية ترى شيئاً مع الفكرـةـ الحديثـةـ فيـ الفـنـ . فـكـلـتـاـ الفـكـرـ تـيـنـ تـبـحـثـانـ عـنـ الـفـرـديـةـ الـمـكـتمـلـةـ الـتـيـ تـشـتـرـكـ بـنـتـاجـهـاـ فـيـ رـقـيـ المـجـتمـعـ عـنـ طـرـيقـ أـىـ وـسـيـلـةـ تـسـتـخـدـمـهاـ لـلـوـصـولـ إـلـىـ هـذـاـ الرـقـ . إنـ كـانـ هـذـاـ صـحـيـحـاـ فـأـلـوـاجـبـ أـنـ تـبـيـنـ مـيـزـاتـ النـوـ فـيـ مـراـحـلـهـ الـأـوـلـىـ ؛ ذـلـكـ النـوـ الـذـىـ يـتـصـفـ بـتـعـدـدـ الـأـنـوـاعـ مـعـ اـشـتـرـاكـ فـيـ عـامـ عـامـ يـمـيزـ كـلـ مـرـحـلـةـ عـنـ الـمـرـحـلـةـ الـتـيـ تـلـيـهـ ، وـيـمـيزـ نـتـاجـ الـأـطـفـالـ فـيـ شـعـوبـ مـنـ الشـعـوبـ عـنـ نـتـاجـ الـأـطـفـالـ فـيـ شـعـوبـ أـخـرىـ .

المعروف من دراسة رسوم الأطفال في مراحلها الأولى أنها - كباقي نتاج عام - تتشابه في مختلف أنحاء العالم . هذا التشابه ليس معناه المطابقة الحرافية . ولذلك تتشابه في الأسس العامة التي ينبع منها الفن في مرحلة الطفولة المبكرة . هذه حقيقة: إن فن الأطفال مع تنوعه وتعدد مظاهره تجمعه الوحدة . وكذلك لو استعرضنا الفن الحديث مثلاً في شخصيات غير الشخصيات الأكاديمية، شخصيات من جنسية مختلفة وبيئات متعددة، لو استعرضنا هذا الفن لوجدنا أنه متعدد الجوانب ولكن يجمعه طابع واحد - هذا الطابع هو طابع الثقافة الحديثة التي حصل

عليها الفنانون على الرغم من اختلافاتهم في مذاهبهم الدينية ،
وفي لغتهم ، وتقاليدهم ، وفي بيئتهم بوجه عام . هذا التوازى
ـ بين إنتاج الطفولة الفنى وإنتاج الفنانين المعاصرین يساعدنا
ـ في تبيان الاتجاه المفقود في النمو في مرحلة المراهقة التي يفتر
ـ فيها الإنتاج الفنى ويتعذر على الكثيرون تقديم الغذاء الفنى
ـ المناسب .

يمكن تشبيه المشكلة بالضبط بوجود بذرة من نوع
ـ حسن نريد أن نجعلها تثمر فتقوى ثمرة في الطريق الذى يرسمه
ـ كبار المبتكرين فى الفن الذين يعيشون بيننا . ليس المقصود
ـ بهذا تقليد طرازهم لأنهم ليس لهم طراز واحد ، فطرزهم
ـ متعددة بتعدد شخصياتهم . ولكن المقصود هو اكتساب
ـ عادة معينة كشفها لنا هؤلاء الفنانون — هذه العادة هي عادة
ـ الابتكار ، أو الخلق الفنى ، هي عادة اكتشاف جوانب فنية
ـ جديدة في الخبرة لم يتيسر كشفها بنفسه هذا الطابع لمن
ـ سبقونا — هي عادة التفكير ، أو البحث العلمي ، أو عادة
ـ التبصر فيما بين أيدينا من جوانب شكلية — أو سماها ماشنت .
ـ ولكي نتبين هذا المعنى لا بد لنا من عرض سريع يتفق وضيق
ـ المجال ، نعرض فيه أمثلة متعددة للعقل الفنى الحديث في
ـ كشفه عن الحقيقة الفنية .

المعروف أن المدرسة التأثرية في الفن — مع بعدها عن أن تكون حركة ثورية غير عادية — كانت في الواقع آخر مرحلة من مراحل الفن التقليد ، أما الثورة الحقيقة فقد جاءت بذلك . ذلك أننا لو حللنا علاقة الفنان بالطبيعة منذ عهد النهضة حتى القرن التاسع عشر لوجدنا أن هذا الاتجاه بشكله العام متقييد بتقليد مظاهر الطبيعة وقد اعتقاد كثير من الناس أن الحركة التأثرية في الفن كانت بمثابة عملية انتقال من هذا الاتجاه إلى كشف اتجاه جديد ، ولكن هذه الجدة لم تخرج عن كونها تقليدا — فان الحركات التي تبعت الحركة التأثرية والتي تمثلها المدارس الفنية المعاصرة ، أوضحت لنا فلسسفات جديدة لتفسير «الحقيقة الفنية» ، بشكل مختلف عن عملية التقليد القديمة . فلو رجعنا إلى سيزان الذي يمثل النزعة التأثرية المتأخرة أو البعدية نجد أنه حاول أن يجعل من النزعة التأثرية شيئاً صلباً ، له دوامه الفني الذي يعادل الدوام الذي كان لإنتاج أساتذة الفن القدامى . وقال لنا سيزان كلمات مشهورة كان لها تأثيرها في النزعة التكعيبية التي ظهرت بعد ذلك . قال إن أي فورم طبيعي يمكن أن يربّه الفنان إلى معادل هندسي شبيه بالمكعب أو الاسطوانة أو المخروط . وعلى أساس كلماته برزت المدرسة التكعيبية إلى حيز الوجود

وعلى رأسها فنانون حديثون أمثلة بيكاسو وبراك . وفي سنة ١٩٠٥ ظهرت في فرنسا مجموعة من الفنانين لقبتهم الجرائد بالمتوحشين (Fauvists) وكانت أعمال هؤلاء بمثابة ثورة على كل الأوضاع التقليدية القديمة . وقد أقامت هذه الجماعة معرضها الأول عام ١٩٠٥ في باريس واشتركت فيه ماتيس ، ودوفى ، وفلامنك ، الذين كانوا زعماء لهذه المجموعة . وقد سبب هؤلاء هزة كبيرة وتغييرًا ملحوظاً أدى إلى بروز مدارس كثيرة في الفن تنتهي بالـ (isms) .

لم يعد لعصر النهضة تأثيره الأول على الإنتاج الفنى الحديث ، إذ أن كثيراً من الفنانين حاولوا اتخاذ فنون أخرى كدعامات لفنهم : فقد أتى ماتيس بتجارب الفن الفارسى فى فنه ، كما تأثر رورو بالنواافذ المعيشقة بالرصاص التي أنتجتها القرون الوسطى . وقد اعتمد بيكاسو فى كثير من إنتاجه على النحت الزنجي وعلى الفن الهندى المبكر ، وعلى الفن المصرى القديم ، والإغريق القديم . وشخصية بيكاسو وحدها تولّف مدارس عديدة إذ أنه لا يلبث أن يتطور من حالة معينة إلى حالة أخرى . ومن النزعة التوحشية نمت مدارس فردية متعددة فروع يقود مدرسة لها أساسها الدينى ومارك شجال الروسى الذى يتدفق إنتاجه بالجانب الشعري ،

وأوزنفانت الفرنسي الذي يغلب على إنتاجه النظام العقلى
الحكم . ومن النزعة التكعيبية نمت نزعة نصف تجريدية قادها
ماكس وبر وهانز هوفمان في أمريكا . وينتجي ستيوارت
ديفز أحد ممثليها إلى التجرييد بشكل أكبر . وبعد ذلك نمت
نزعتان متضادتان : نزعة لاموضوعية ، أُسست في ألمانيا
عن طريق الباوهوس وانتقلت بعد ذلك إلى أمريكا وكان
على رأس هذه الحركة فنانون أمثلة : كاندينسكي الروسي ،
وبول كلوي السويسري ، وماهولي ناجي الهنغاري ورودلف
باور البولندي . والأساس الذي يبدرون منه هو إهمال
الموضوع . ونزعة اجتماعية ، أُسستها في مكسيكو فنانون أمثلة
رثفيرا ، وأوروسكو ، وسيكيروس ، وكلهم مكسيكيون .
ودعامة هولاء « الفن للملايين »، فيربطون بين رسالة الفن
والوعي الاجتماعي . وقد اتخذ هؤلاء الفنانون من دور
الحكومة ، ومن جدران المتاحف والمصانع والمدارس
صحائف يعرضون عليها بالفرچون ما يريدونه من طرق للإصلاح
الاجتماعي . وهناك نزعة أخرى تتحذل اللاشعور وسيكلوچية
فرويد أساساً لإنتاجها وتسمى هذه النزعة (بالسير بالزم) أي
نزعة ماوراء الحقيقة الظاهرة، ويقودها سلفادور دالي الإسباني
وماكس أرنست الألماني ، وچون مир و البرتغالي . ويمثل

كل من هنري مور النحات الانجليزى وموندريان البليچيک
نزعتان منفردتان ولكل منها تأثيره .

يمكن من هذا العرض السريع أن نرى أن النزعة التأثيرية
على كونها نزعة ثورية بالنسبة لما جاء قبلها كانت في الحقيقة
تمثل آخر نزعة من نزعات تطور الفن كعملية تقليد .
والثورة الفنية الحقيقية — كما يتضح في الأمثلة المتقدمة — قد
حدثت بعد ذلك وما زالت أصواتها تؤثر علينا في حياتنا
أينما ذهبنا في أي ركن من أركان العالم .

وأهم ما يمتاز به الفن المعاصر عن غيره من الفنون التي
أنتجت في عصور أخرى ، أنه أعطى مجالاً لبروز افردية
في الفن بروزاً لنجد له معادلاً في عصر واحد من العصور
السابقة . إن الفن المعاصر ليتفاوت بهذه الصفة : فهو يشتمل
على عقول لا حصر لها ، وفردیات يمكن أن تتعرف عليها
خلال إنتاجها الفني ، وعلى كثير من الترجم المتمددة التي قام
بها الفنانون لتفسير الحقيقة والتعبير عنها . وما يزيد في أهمية
الفن المعاصر بالنسبة للمربي هو التوازن الشديد بين الفلسفة
التي يقوم عليها ، والفلسفة التي تحاول تحقيقها في المدارس .
ففي المدارس تحاول في عصرنا الحاضر أن تحافظ على فردية
كل متعلم ، ونعطي له المجال للنمو والتقدم وابراز كل ما تمتاز

به شخصيته حتى ينتفع بها المجتمع . فأصبحنا نقبل أكثر من طراز واحد من طرز الشخصية في مدارسنا . وبتحليل ذلك من ناحية إنتاج الأطفال الفني نجد أننا نسمح ، أو نحاول أن نسمح ، للطرز الفنية المختلفة التي منها الموضوعي ، والوصفي ، والزخرفي ، والتأثيري ، والتعبيري ، والمعارى ، والشعرى ، بالبروز . ولكن المشكلة مشكلة تغذية ! فكيف نستطيع أن نغذي هذه الطرز المختلفة في سن المراهقة عندما تبدأ في الفتور ؟ إن الجواب هو تغذيتها بشرفات العقول الفنية للعصر الحديث ، كل طراز بما يلائمه .

إن أردنا لفن الأطفال اطراد النمو خير فن يساعد على هذا النمو هو الفن المعاصر ، فلننشرب أحدهما الآخر ، فإذا أثر فن الأطفال على الفن المعاصر والفن المعاصر على فن الأطفال فإن من الممكن أن نصل إلى صحة فنية في دور المراهقة غير متوافرة الآن .

وعندنا كثير من أمثلة الفنانين الذين تأثروا بفنون الأطفال : فاتيس كا نعلم ، من أول الفنانين الذين جمعوا بين براعة الطفولة ومهارة الفنان الحاذق . ويقول فيه دونكان فيليبس « إن ما تيس يجمع بين فن الطفل والصانع الماهر ؛ إنه يدعي بين أسلوب الخط القديم والحديث ، ويوحد بين أفكار الشرق والغرب ، في طراز غير معقد لكنه حاذق ، وعلى

ذلك فهو ينقل بعملية اختزال شكلية القيم الخاصة بالعقل الحديث كا يدركها^(١). وهناك فنان آخر اسمه تامايو، مكسيكي المولد، تمكن لاشغاله بالتدريس للأطفال من أن يكتسب في فنه بريق ألوان الطفولة وبرامتها. ومن هؤلاء شجال الروسي الذي تنمو فيه النزعة الشعرية التي هي من صميم فن الأطفال نمواً حساساً. وهنرى مور الذي يضع في نحته شخصيته دون انقسام وهو بذلك يكمل نزعة من نزعات الأطفال المبكرة في الفن. كل هؤلاء وغيرهم من لا حصر لهم يجمعون بين انتلاق الطفولة الفطري ومهارة الفنان المتمكن فيخرجون لنا فناً، بل فنوناً متعددة.

والآن بعد هذا السرد الموجز أرجو ألا يفهم القارئ أنه أضع الفن المعاصر فوق كل الفنون السابقة، ففي بداية حديثي عرفت كل فن صحيح بأنه معاصر. كما أرجو ألا يظنني مغاليأً ، في القول بأن الفن الصحيح الخاص بدأ في العصر الحديث ، بكل ما أعنيه أنا لوعز لنا أنفسنا عن العقل الفني العالمي – أى لو أغفلنا تذوق الفن الحديث

Duncan Phillips, *Art and Understanding*, Washington (١)
D. C. : Phillips Memorial Gally, Nov. 1929, pp. 51–52.

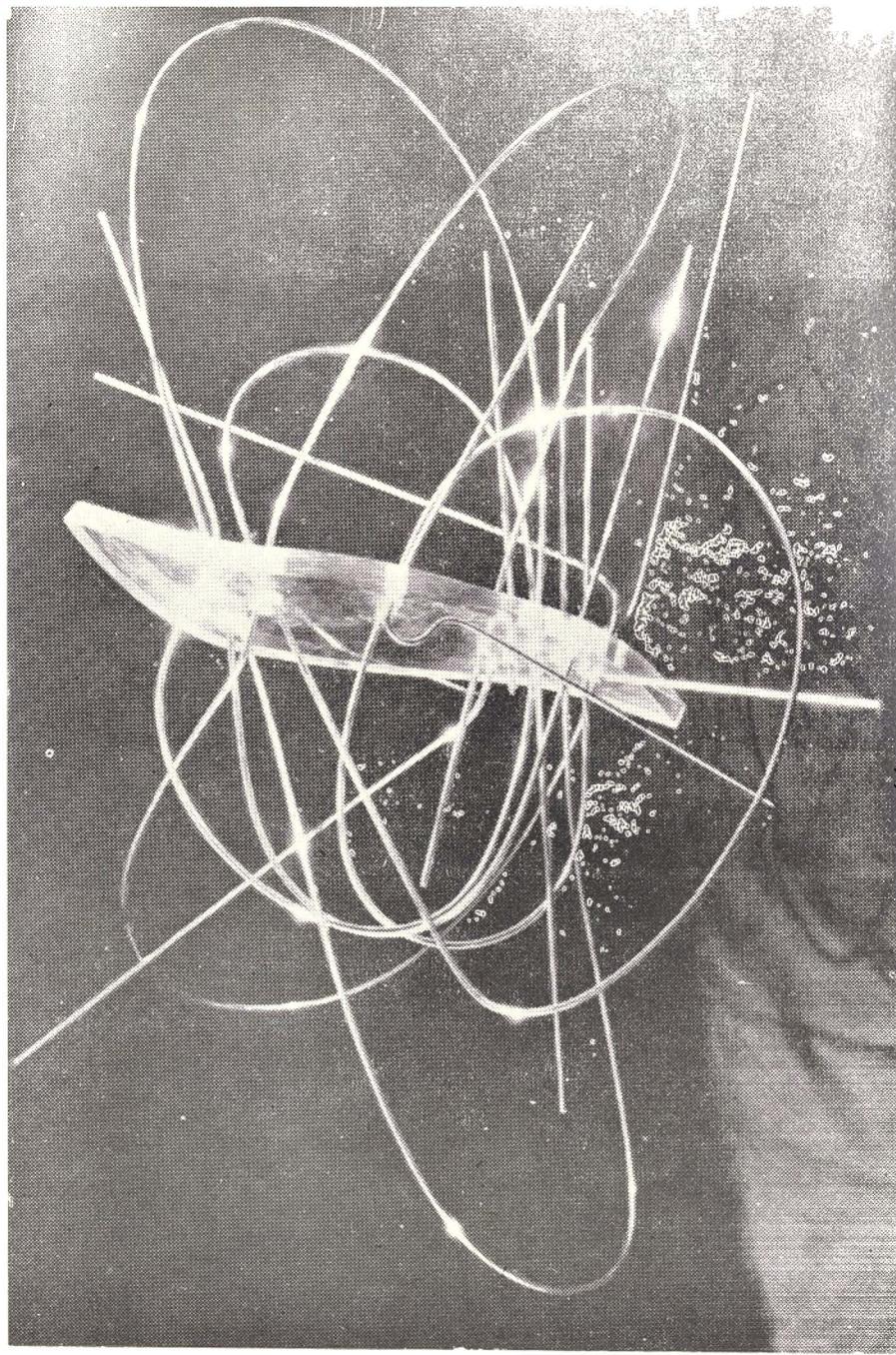
لخسرنا صلتنا الوجودانية التي تربطنا بعالم يسير نحو الوحدة ،
ولأصبنا بالرجعيّة التي تجعلنا نردد كالآلات أشكالاً لاتمت
إلى العصر بصلة . ولفقد تعليمنا الاستفادة من أكبر الرموز
الفنية العالمية المفكرة التي تعيش معنا ، وتسليك بنا الطريق نحو
نحو أفضل .

إن الفن المعاصر أقرب إلى روح المراهق وحساسيته
وعقليته من كثير من أشباح الفنون التي نقدمها إليه على أنها
الغذاء الصحيح ، فنزير في أزمه وينتهي بأن يضرب بالفن
عرض الحائط ^(١٩) .

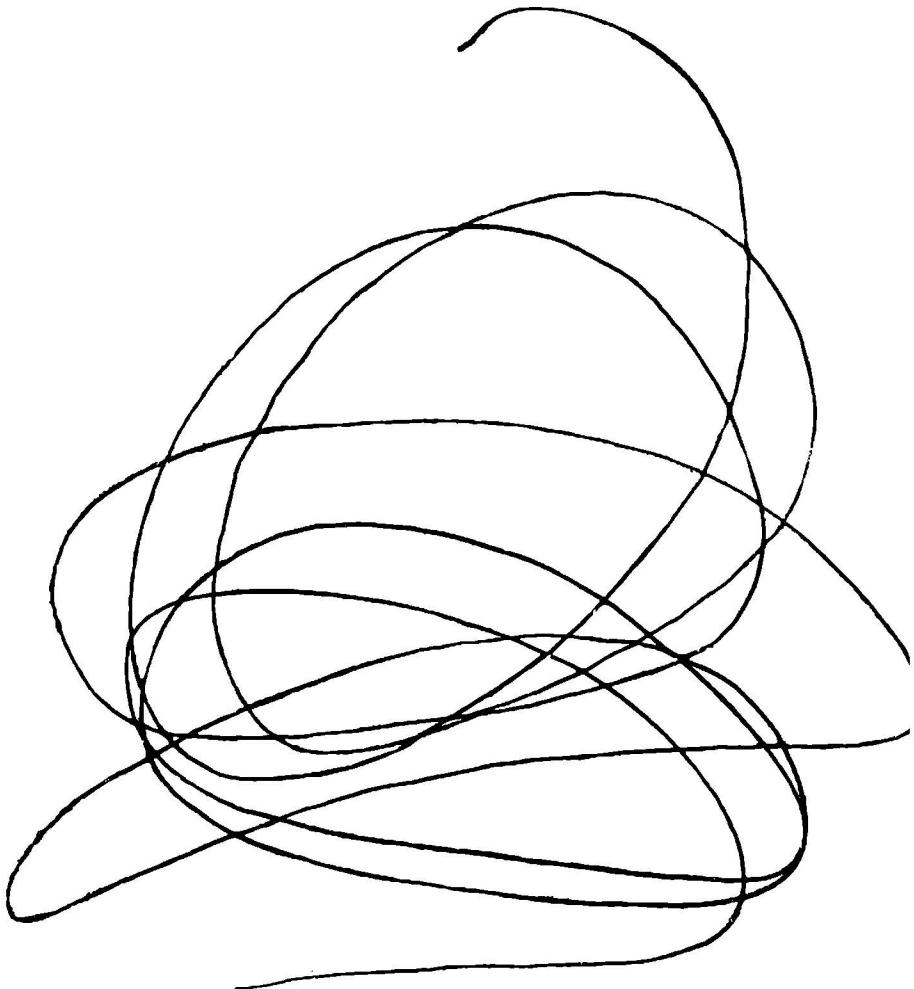
(١) أقيمت هذه المخاضرة ضمن برنامج جماعة النشاط الثقافي بالمهد
المالي للتربية الفنية للمعلمين وذلك مساء يوم الاثنين الموافق ١٨ ديسمبر
سنة ١٩٥٠ بقر المهد ١٠ شارع سعد باشا زغلول بالقاهرة . وقد
عرضت أعمـال الفنانين والأطفال التي توضع ما جاء بالمخاضرة بالمسانوس
السجـرى .

الصور الإيضاخية للفصل الثاني

تشترك كل صورتين متقابلتين في نزعة من التزععات الفنية التي تردد في انتاج الفنانين المعاصرین وفي أعمال الأطفال الفنية . ويعکن لقارئه أن يدرك الصفة المشتركة بالموازنة . فالشكلان (٩) و (١٠) يتميزان بالإيقاع النطوي . و (١١) و (١٢) بالتركيب العمباري و (١٣) و (١٤) بتكامل الوحدات . و (١٥) و (١٦) بالتعبير الدراميكي . و (١٧) و (١٨) بالإيقاع الهندسي و (١٩) و (٢٠) بالنزعة الشعرية . وهنالك أمثلة أخرى كثيرة لا يتسع المقام لعرضها .



شكل (٩) — المنعى السلكي — ماهوئي ناجي

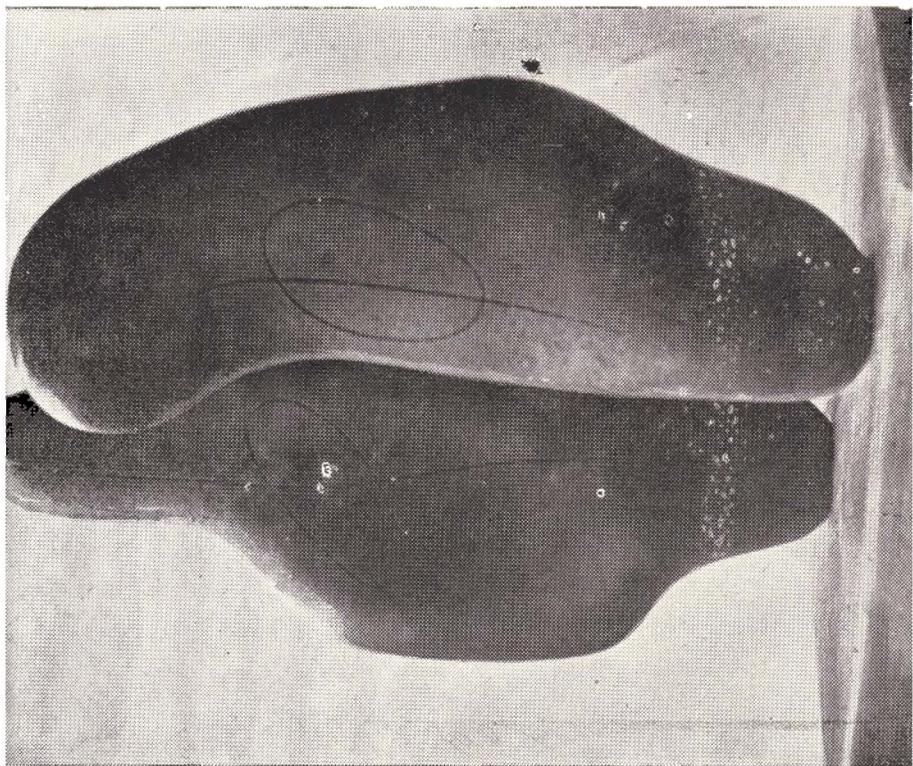


شكل (١٠) - ايقاع خذلي - حكيم يوسف الذهبي - : سنوات ونصف



شكل (١١) — هارلكون (Harlequin) للفنان أوسب زادكين
شكل (١٢) — بيت الفلاح — محمد كامل المواوى — ٧ سنوات ونصف





شکار (۱۲) هری موز



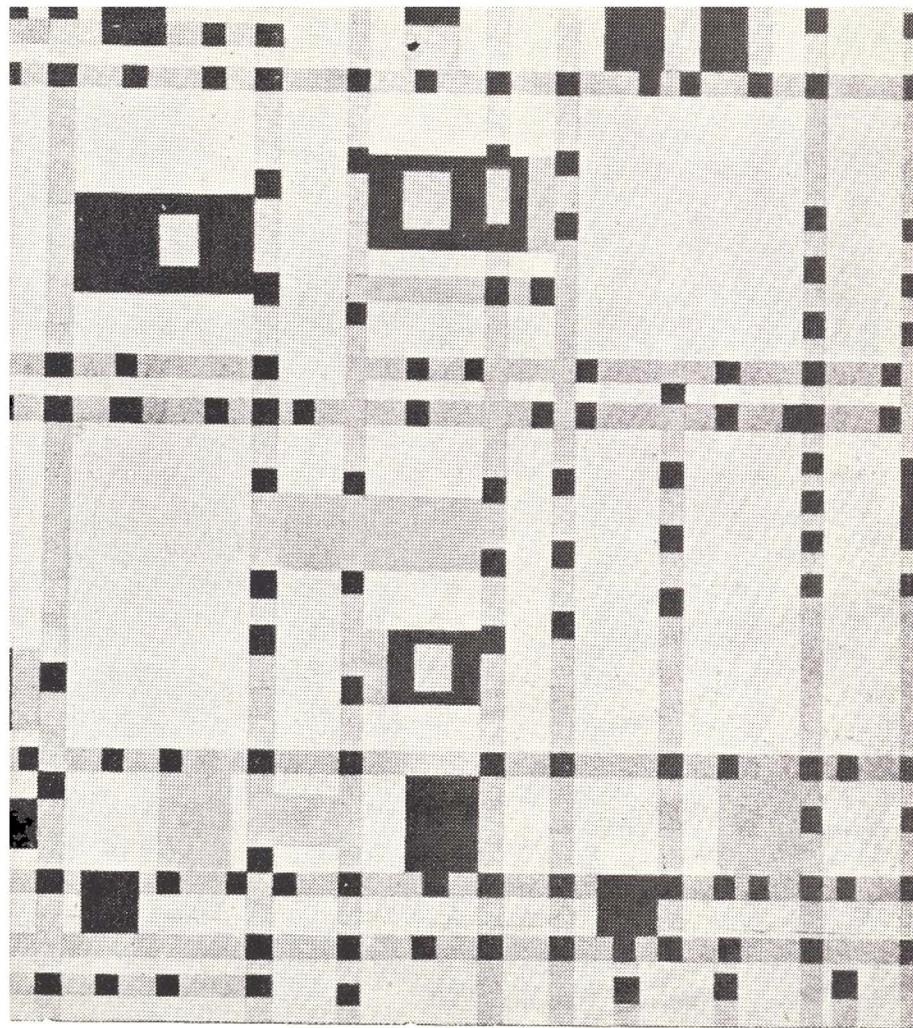
شکل (۱۲) راسخن الأوز — حسني عليه عبد الحميد — من ۷ إلى ۸ سنوات



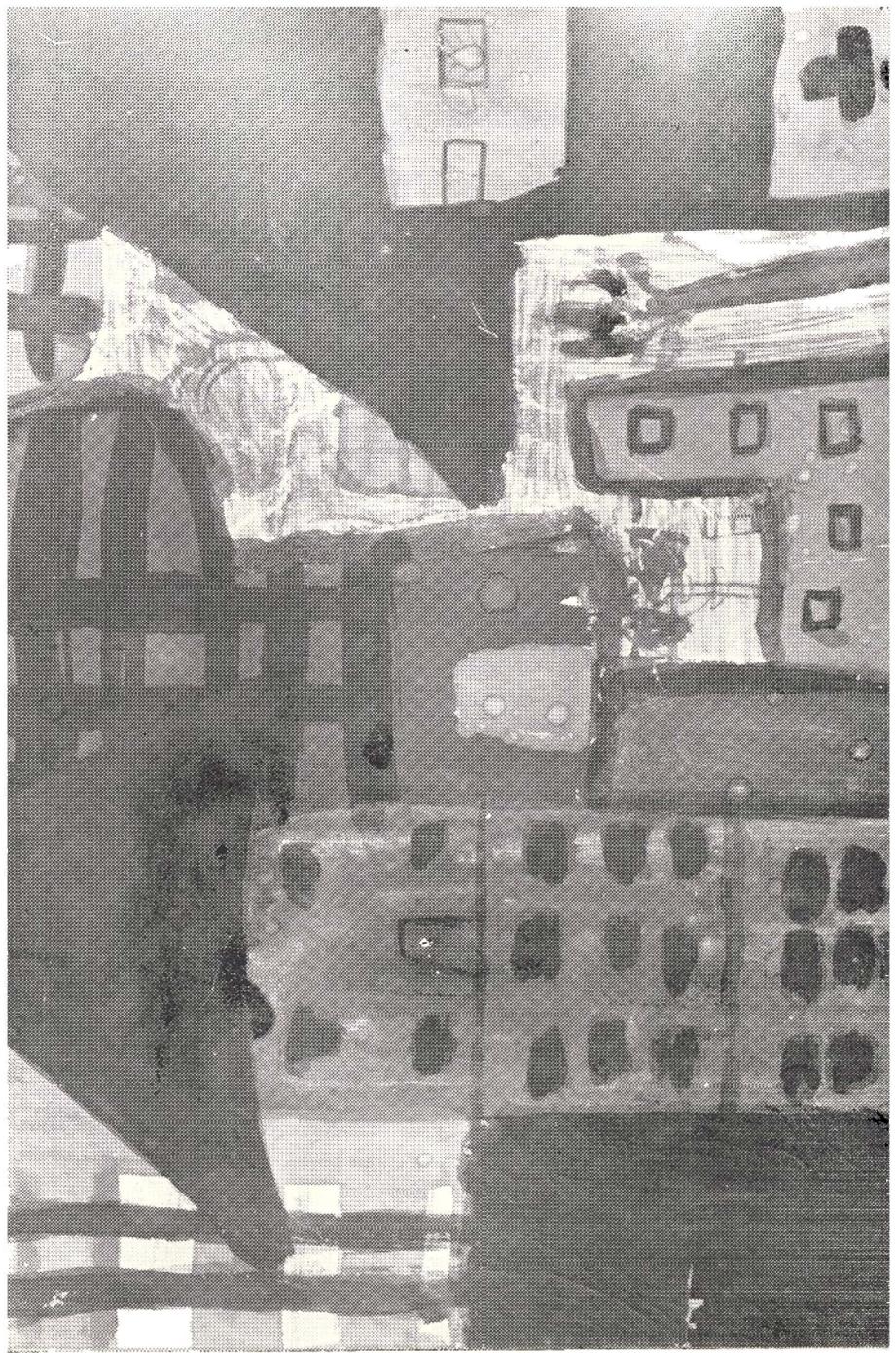
شكل (١٥) — خدمة الشرف — شيم سوين .



شكل (١٦) - حفريات عين مفتاح حسنه - ٨ سنتيمتر



٨ إلى ٩ سوار
محمد السيد توفيق من
من مشروع النازل
أعلى - إيكار (١٨) -
يوجى بين مورثيان
يوجى (١٧) - إيكار





شجر (١٩) منظر طبیعی — راول وف شکر (٢٠) — اهلی — جزء من بی المؤذنیه بمدائق القبة — عبد الله أحمد اسماعیل ٣١ سنه .



الفصل الثالث

رسوم الأطفال المتطورة وعلاقتها بالتربيـة

إن هدف التربية هو كشف نمط الطفل
السيكلوجى والسماح له بالنمو في اتجاهه
الطبيعي، في تجاه تكامل الطبيعي لصورته.
هذا هو المدى الحقيقى للحرية في التربية.

هربرت ريد

تختلط في أذهاننا أحياناً الفكرة عن العلم والفن وعلاقة الاثنين بالحياة : فهل للعلم موضوع وللفن موضوع آخر أو هل للعلم وظيفة في الحياة غير وظيفة الفن ! وإلى أى حد يفترقان ؟ في الحقيقة لو أمعنا في النظر ما وجدنا بينهما خلافاً جوهرياً فكلاهما طريق لعرفة الكون الذي نعيش فيه ، والفارق الذي كان يتواهم وجوده بينهما في الماضي أو جدته نظرة محدودة لتفسير الأشياء . وإذا كان الفن يمثل الحقائق عن طريق الشكل ، فإن العلم يفسر تلك الحقائق الكونية ويكشف عن العلاقة بينها .

والفن في المدارس يمكن التلاميذ من تركيب أشكال ذات صفات مختلفة بعضها مع بعض تم عن تعديلاتهم الفنية الخاصة بهم ، وتسكبهم أنواعاً من الخبرة الجمالية بوساطة مادة ملائمة مثل : الطين ، أو الخشب ، أو الأوراق المصممة ، أو الألوان ، أو الألفاظ ، أو الأنغام ، أو ما شابه ذلك . وتتساوى في ذلك الموضوعات سواءً كان مما اختير منها تمثيلاً ، أم قطعة من نجارة ، أم عمارة ، أم صورة ، أم قصيدة ، أم لحناً موسيقياً ، مadam التلميذ يركب هيئات متآلفة ويحملها انفعاله

الحالى بحيث تصبح قادرة على نقل هذا الانفعال إلى شعور الآخرين . أما العلوم فيحاول المدرس بها أن يُمكّن تلاميذه من إدراك العلاقات بين الحقائق ، وينبه عقو لهم لتفسيرها — سواء أكان ذلك التفسير بطريق التحليل ، أم بإيجاد أوجه الشبه بالموازنة ، أو بالتجارب العملية ، أو غير ذلك — ليكون عند المتعلم المقدرة على استغلال بيته ومسايرة مجتمعه المعقد بعد تركه ميدان التعليم . وهنا نجد أن للعقل ولطريقة التفكير أهمية كبيرة في هذا التفسير والتأويل .

ومن أهم ما يساعد هذه الطريقة الخاصة بكل تلميذ في التفكير ، أن تصحبها صور ذهنية تتفق معها وتدعها للوصول حل المشكلات . والصور الذهنية تختلف عند الأفراد وتتأثر بثقافاتهم ، وخبراتهم ، ووراثتهم ، واستعداداتهم ، ويظهر ذلك إذا جئت لمجموعة من المدرسين مثلاً وطلبت منهم رسم أسد على صفحة من الورق فتباً سترى النتيجة ، إن كانوا متمكنين من الرسم ، تحمل خبرات خاصة ذاتية ، وصفات عامة موضوعية . أما الخبرات الخاصة الذاتية فتتضاع بالجانب التعليمي الذي قد يظهر في إبراز العضلات والاهتمام بالحركة إن كانت منها ^{من} الرسام الرياضة . أو إلى التشريح وإبراز المخالب والأنياب وكثير من تفاصيل الجسم إن كان الرسام

مشتغلًا بالجانب العلمي ، أو اظهار بعض المعانى الأدبية
والشعرية كالاقتراس مثلاً أو القسوة أو الوحشية إن كان
الرسام أديباً وتطغى على إحساساته هذه النواحي .. أما الصفات
العامة التي تقييد بها نتائج الرسامين جميعاً فهى التي تتعلق
بأوصاف الأسد نفسه كشيء موضوعى .

في تجربة صغيرة مع فصل به ٣٦ تلميذًا يتراوح سنهم
بين ٧ - ٨ سنوات طلبت تمثيل أسد بالصلصال ، وقد كان
لكل تلميذ طابعه الخاص فعبر عن خبرته في شكل متميز ، كما
كانت علاقة النتائج بالأسد الطبيعي علاقة سلبية في جموعها ،
إذ كان التمثيل أقرب إلى عالم الحيوان العام منه إلى تمثيله
للأسد الخاص وظهر هناك أطفالاً غالبًا على تعبيرهم استعمال
الخطوط المستقيمة المحددة كأغلب استعمال الخطوط المنحنية
عند آخرين ، [شكل (٢١) ، (٢٢)] .

في المرة الثانية تركت التلاميذ يمثلون الأسد — بعد أن
رأوه في حديقة الحيوان في هياج شديد إثر مداعبة له من
الحارس — فسجل التلاميذ نوعاً من الهياج في تعبيرهم في
هذه المرة ، [شكل (٢٣)] .

وفي المرة الثالثة تعقدت المشكلة بالنسبة للتلاميذ حينما
طلبت منهم تمثيل أسدين يتشاركان ، إذ بدأ يدخل في هذا

الموضوع عنصر جديد أضيف إلى الخبرة القديمة في طريقة تمثيل الأسد ، هذا العنصر الجديد هو وضع المدرك الذهني لتركيب الأسدين بعضهما على بعض .

وهنا بدأ يظهر الفارق بشكل واضح بين تلميذ وتلميذ في التعبير عن هذا الموضوع ، وفي طريقة تصوره : فقد وضع أحدهمأسدا فوق الآخر كأنهما طابقان من بناء .. [شكل(٢٤)] ووضع الآخر الأسدين متقابلين وواحد منهما يميل على الآخر ... وفي المجموع بدأ يتضح لنا المدرك التصوري الخاص الذي يميز كل طفل .

وفي المرة الرابعة تعقدت المشكلة فأصبح هناك أسنان يتشاجران للفتىك بحيوان أليف ثالث ، فتعقدت تبعاً لذلك أوضاع المدركات الذهنية بالنسبة للأطفال ، فهناك طفل وضع أحدهما أمام الآخر في حالة تجاذب . وحضر الحيوان الأليف بينهما وهو بهذا يشير لا إلى شجار الحيوانين معاً بل إلى طريقة الطفل نفسه عند الشجار مع زميله . وهكذامرة بعدمرة كانت تتعدد أوضاع المدركات الذهنية وتحذ كل منها طريقاً للنمو والتغيير والوضوح عند كل طفل ، [شكل(٢٥)،(٢٦)].
وخلاصة ما يبدو لنا نتيجة لهذه المحاولة أن لكل طفل طابعه الخاص الذي يستخدمه داخل تعبيره ليكون بمثابة

نواة للمدرك الذهني الخاص به ، ينمو معه ويزداد عن سائر زملائه — ثم إن هناك تلاميذ ينتهيون عند النقطة التي يبدأ بها زملاؤهم .

وهذا يذهبنا إلى ضرورة مراعاة تلك النواة ، وهذا الطابع وذلك المدرك الذهني المميز لكل طفل ، عند ما يصادفنا استخدامه تعبيراته الفنية لفهم الحقائق العلمية في الدروس المختلفة بحيث تتأكد بذلك الصحة الفنية كما تطلب التربية الصحيحة أن تتأكد الصحة العقلية في طريقة كل فرد في معالجة الأشياء وحل المشكلات والتفكير فيها .

وفي محاولة أخرى مع ثلاثة فتيات تتراوح أسمائهن بين ٦ - ١٠ طلبت رسم صورة لشارع ، وأعطيت كلامهن ورقة صغيرة وفرجوناً ومداداً أسود ، فاتجهت الصغرى وسنها ٦ سنوات إلى رسم الشارع خطأً موازيًا لطول الصفحة وفي أسفلها ، وأقامت عليه شبهة منحرف يملاً ثلث الصفحة من الجانب لتمثيل البيت ، وبداخله في الوسط مستطيل صغير يمثل الباب ، وعدة مستطيلات غير منتظمة تمثل الشبابيك ، وقد اكتشفت بهذا الرسم في تمثيل الشارع . والثانية وعمرها ٨ سنوات ابرزت المنزل بطا بقين وكان أكثر شبهها بالمنزل

كما زراه في الطبيعة وقد وضعت فيه صفين من الشبابيك ، أما الصورة العامة فكانت تلائم من صاحبتها التي تبلغ الثانوية من عمرها وذلك بما فيها من نمو يميزها عن الأخرى . وفي رسم الفتاة سن ١٠ بدأ فكرة الشارع تظهر ، فأبرزت رصيفين رصت عليهما منازل في كلا الجانبين ، وبدأت ترسم وسائل النقل والأشخاص في الصورة . والفارق الواضح بين الثلاث : أن الأولى كان تعبيرها رمزاً فردياً ليس له علاقة كبيرة بالشارع ، والوسطى كانت أقرب تعبيراً للشارع من الأولى ، أما الثالثة فعلاقة رسماً بها بالشارع إيجابية – وقد لخص العلامة النمو التعبيري للرسم عند الأطفال من سن ٣ - ١١ تقريرياً من خط بسيط ، إلى خط متعرج ، إلى خط (بندولي) ، إلى خط منحن ، إلى خط عنكبوتى ، إلى دائرة ، ثم تبدأ الدائرة توحي للطفل بوجه إنسان فيضع فيها عينين ثم يكملها بجسم من خطين ، وينتقل بعد ذلك إلى مرحلة من الرسوم الرمزية ، ثم مرحلة الرسوم المثلية للحقيقة . والطفل تلازمه في أحد أطواره التعبيرية مثلاً ظاهرة (الشفافية) فتراه عند إيقاضه لرسم شجرة يبين الجذور فوق سطح الأرض ظاهرة ، وفي رسمه لحقل البطاطس يبين لنا البطاطس المخبأة واضحة فوق الترى ، كما يبين السمك ظاهرة

من الماء ، أو يبرز كل ما بداخل المنزل عند عمل صورة لهذا المنزل ، هو في الحقيقة يستخدم ما يشبه القطاع الذى يستخدمه المهندس فى رسمه ، ليظهر أوضاع (العارضة) وتركيبها من الداخل ، أو القطاع الذى يستخدمه عالم النبات ليدرس أجزاء الشجرة . وفي طور آخر يستخدم ما يعبر عنه بظاهر التسطيح فيرسم المنضدة عبارة عن مستطيل كأنه يراه من أعلى وتحته اربع ارجل كأنه يراها من الامام في الوقت نفسه ؛ أو في رسم المنزل يبين الوجه والجانبين كأنه يراه من الجانب ومن الامام ومن الجانب الآخر في نفس الوقت، فما دام الطفل تحبوه الرغبة الملحة في الايصال بأساليب مختلفة نامية مميزة في سنى تطوره فينبغي إذا أن توخذ وجهة نظره الفنية المتطرفة أساساً في توجيهه العلمي كل سن بما يلائمها عندما يصادفنا ذلك في النواحي العلمية وعنده استخدامنا الصور الذهنية لتقرير الحقيقة إليه .

ميدان المعرفة الذي وصلنا اليه الآن توصل اليه العلماء وكان لكل طريقة خاصة في التصور والتفكير وحل المشكلات فلما أصبحت هذه حقائق أخذ المعلمون يتgravون على توصيلها لأذهان التلاميذ بشتى الحيل التي شوهدت الحقائق في كثير من الأحيان — ويمر الزمن وتتبخر الحقائق وتبقى الحيل

المشوهة بكتابها المفروض خاملة مستكينة في نفوس التلاميذ .
فإن لم تكن هذه الحيل حية تضفي على الحقيقة قيمة في طريقة
عرضها ، فإنها تصبح أدلة تخدير وإنعاس لاستعدادات الفرد
في النواحي المختلفة ، ومن الوسائل التي تتخذ لذلك الصور
والرسوم وما يسمى وسائل الإيضاح لخدمة جانب المعرفة
ولتقوية الجانب التصورى الذى يخدم طريقة التفكير؛ وميدان
تدریس العلوم والآداب واللغة مفعم بالأمثلة المنحرفة في
محاولة إيضاحتها ، كالتجربة العلمية حين ينقل التلاميذ سمهام
السبورة أو من الكتاب ، وكما يصنع مدرس التعبير اللغوى حينما
يجعل من صورة الكتاب موضوعاً للتعبير — تلك الصورة
التي لم توضع بمقاييس يتلامم مع نمو الأطفال فتلتتصق كثيرون
مشائى في أذهانهم ، وكما يفعل مدرس التاريخ الطبيعي حينما يشوه
من الطبيعة صوراً رمزية شخصية في سبيل توصيل الحقيقة إلى
التلاميذ ، وكما يرسم الرسم حينما يحدد عند وصفه للصورة
الخيالية ما يحب أن تكون عليه أوضاعها في صفحة التلميذ
فيرسم التلميذ الصورة التي في ذهن المدرس ، وكما يرسم الخط
في مراحل التعليم الأولى حينما يفرض المشق على التلاميذ
ويستمرون في حماكته حماكة آلية ، وكهؤلاء المدرسين
الذين يتركون تلاميذهم يشفون من الكتب الصور التي

تحوم حولها الدراسة ويضعونها وأخْحَة في كراساتهم . كل أولئك وغيرهم لا يدعون من التلميذ بل يفرضون من تفكيرهم الشخصى ، أو التفكير الشخصى لغيرهم ، صوراً لما ذاج مشوهة على منطق التصور الذهنى الخاص بالتلميذ . هم في الحقيقة يسلبون التلميذ قدرته على هذا التصور تدريجياً ويخنقون صوره في مهدها — وتكون النتيجة أن المتعلم بعد أن يغادر ميدان التعليم تتطاير الحقائق تدريجياً ولا تتخلى عنه الصورة الذهنية المشوهة التي التصقت فيه نتيجة لأساليب المدرسين ، ويصبح المتعلم فرداً آخر مكوناً من مجموعة مشوهات وليس الفرد نفسه الذي بدأ معنا بذرته في رياض الأطفال .

والواجب أن نجعل من الطبيعة نفسها أولاً ، ومن التجارب العلمية والعملية لكل تلميذ ، ومن المكتبة الواسعة المدى، ومن الصور الفوتوغرافية للطبيعة ذات الأمثلة المختلفة المتعددة، ومن الفانوس السحرى والسينما، عدة سبل الإيضاح، بعد أن يكون التلميذ قد تحرك خلال المشكلات وفكَر فيها وتصور أوصافها — عندئذ تكون قد عدَّدْنَا الأمثلة التصويرية المختلفة أمام الطفل ليختبر لجانبه التصورى ورمزه الخاص به ما ينفعه ويزيده وضوها من داخل هذا الميدان

الفسيح؛ وبذلك نكون قد اعترفنا بنمو جانب هام من جوانب الشخصية عند ما يصادفنا في الجوانب العلمية؛ وستلتقي هذه الرموز بموضوعية الأشياء كلما كبر التلميذ ونما حتى يشترك مع الكبار في رموزهم وطرق ايضاحهم.

ولعل معتبرنا يقول : «عندى حقيقة جغرافية ورموز اصطلاح عليها علمياً كوضع الألوان في المصورات الجغرافية مثلاً ، فلا يمكنني في هذه الحالة أن أترك التلميذ تبعاً لمدركته وتصوراته الذهنية يغير في تلك الألوان ويبدل » ، ولعل آخر يقول : «إن ترك التلميذ ليقدم لنا تصوراته الذهنية الخاصة به مما يعوق إيصال إنتاج السلف إليه » ، - والحقيقة أنك إذا رأيت التلميذ يغير ويبدل في الألوان الرمزية للخرط أو في رسومها المصطلح عليه ، فذلك لأن ما طلب منه ربما يكون غير مناسب لسنّه أو حالة نموه في هذه المرحلة . ونحن كذلك لا نشكّر التقاليد الإنسانية التي ورثناها عن السلف ولكن نشكّر فرضها على المتعلم بالأسلوب الشخصي للمدرس وبالوسائل ضيقـةـ الحـدود دون مراعاة لـمـراحلـ نـموـ الأـطـفالـ الشـكـلـيـةـ .

ولـكـنـ لوـ وـضـعـتـ الحـقـاقـقـ أـمـامـ المـتـعـلـمـ بـالـشـكـلـ الإـيـضـاحـيـ الوـاسـعـ الذـيـ يـمـكـنـ كـلـاـ مـنـ أـنـ يـرـىـ جـانـبـهـ دـاخـلـ الحـقـيقـةـ الـوـاحـدـةـ المـتـسـعـةـ ،ـ لـأـدـىـ هـذـاـ بـطـبـيـعـةـ الـحـالـ إـلـىـ

زيادة في قيمة هذه الحقيقة، ولما كنا لا نجد المدرس الواحد
للمواد المختلفة في المراحل الأولى ، ذلك المدرس الذي
يستطيع أن يكشف في التلاميذ الميول الأدبية والعلمية والفنية
والرياضية وطرقهم المختلفة في هضم الحقيقة الواحدة ويشجعها ،
فينبغي أن لا يهمل أحد المدرسين تلك الجوانب حينما يجد من
تلبيذه اقتربا إلى الحقيقة عن طريق هذه الميول . وليس مما
ما نعطيه وإنما المهم كيف يعطى ؛ عند ذلك تكون المادة في
المحل الثاني ويكون الفرد الأداة الفعالة الحية بين الحقائق
والأشخاص في مجتمع المدرسة^(١) .

(١) أقيمت هذه المحاضرة في مؤتمر المدارس الموزعية المنعقد في ممهد التربية
المهنية بالأورمان في يونيو سنة ١٩٤٦ .

الصور الإيضاخية للفصل الثالث

المبحث من انتاج أولى ب بالمدرسة الموذجية بمحاذيف
النقبة من تجربة قام بها المؤلف (١٩٤٥ - ١٩٤٦)
وتتراوح أعمارهم بين ٧ ، ٨ ، سنوات .

شكل (٢١) نهاد عبد القادر خرى أسد

شكل (٢٢) محمد عبد الله بجاتو أسد

شكل (٢٣) مجدى شفيق رزق أسد بعد رؤيته

شكل (٢٤) عبد العزيز عبد الحميد . أسدان يتعاركان

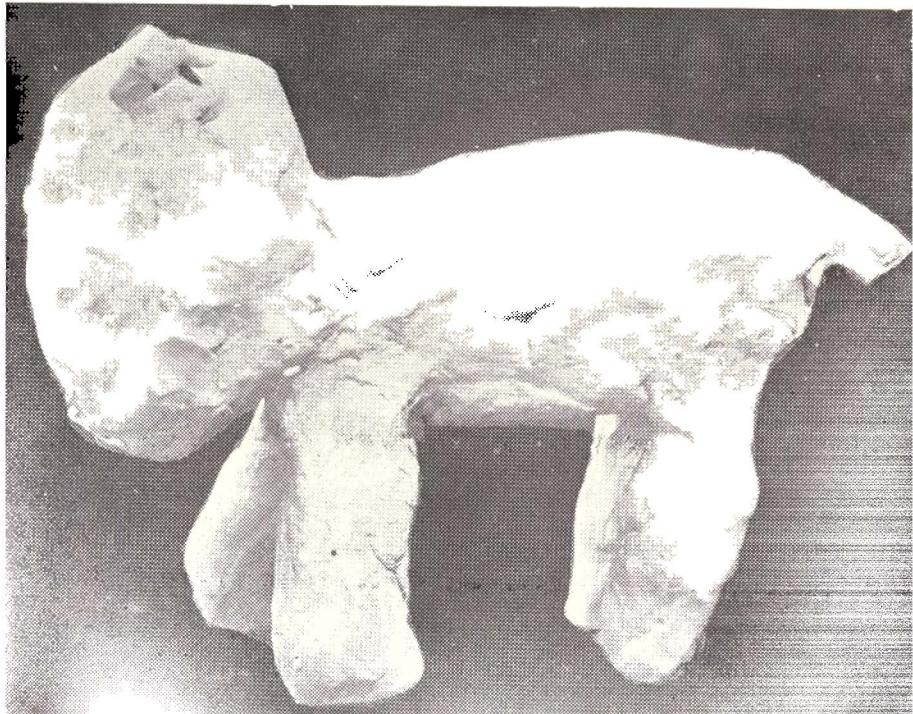
شكل (٢٥) محمد أحمد الدسوقى أسدان يتعاركان

شكل (٢٦) نهاد عبد القادر خرى { لافتة بحيوان أليف



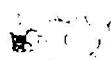
شكل (٢٢) أسفل

شكل (٢١) أعلى

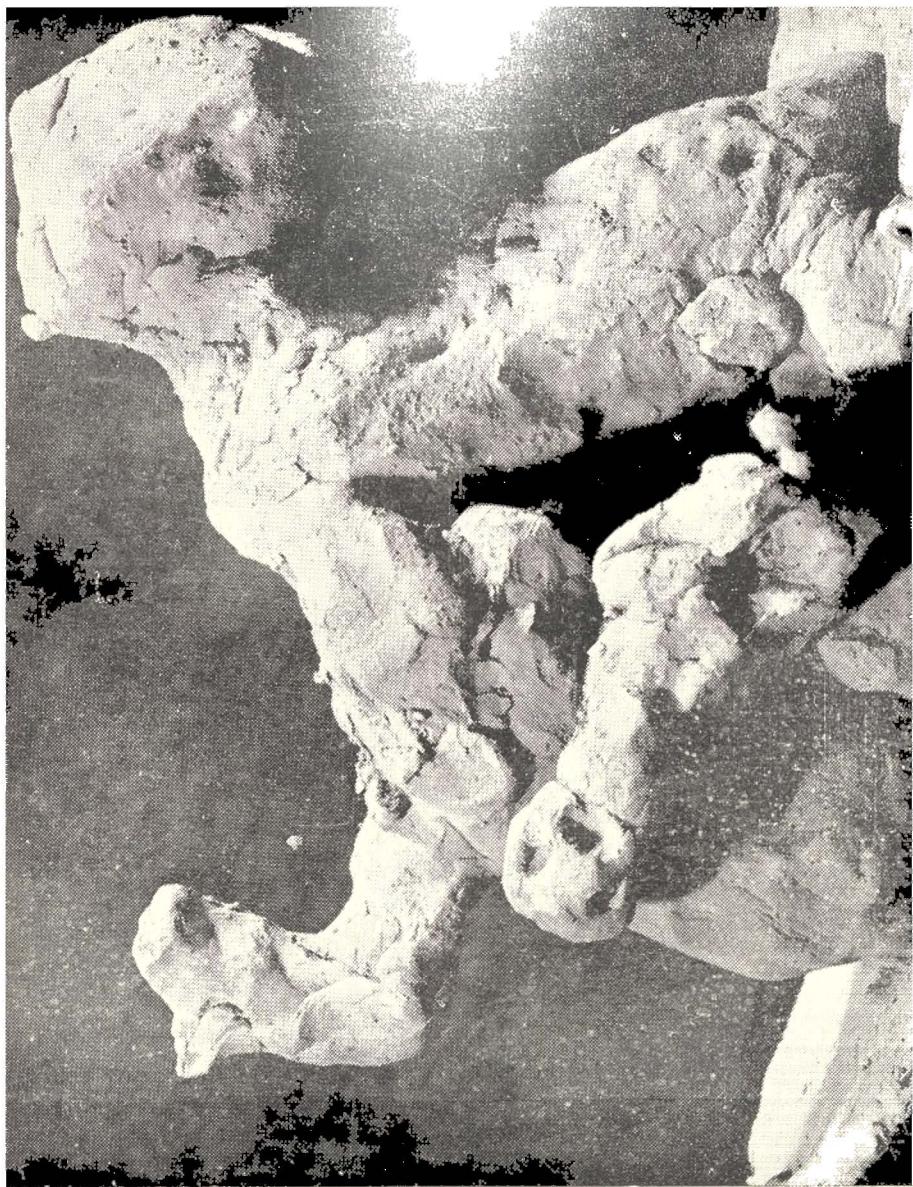




(۱۲)







(一)
卷之二
（二十）



(شکر ۲۶)

الفصل الرابع

عملية الخلق الفنى كما يراها لوثرنس بويرمير

لا يحدث الخلط في القيم الفنية عند
ما يستمد المصور وحيه من فن آخر ؟
ولأنما يحدث هذا الخلط عندما يقلد المصور
مباشرة الطرق التي اتبعها هذا الفن .
البرت بارنز

مقدمة

تعرض الدكتور بويرمير في حديثه عن « الفن كعملية خلق » ، ذلك الحديث الذي يجده القارئ معرضاً فيها يلي ، لعدة نقاط هامة — تتصل بالمصادر الأساسية التي رأها ضرورية ل تمام عملية الخلق . فعملية الخلق الفنى في نظره تستمد: من الأشكال المستعارة حديثاً من الطبيعة ، ومن الرموز والهيئات الفنية التي استخدمتها العصور السابقة ملخصة لأهم التجارب والحلول التي وفق إليها السلف ، مضافاً إلى ذلك وجهة نظر الفنان الخاصة بمثلاً في تجارتى الشخصية ، وحاملة لرغباته ، وجهة نظر العصر الذى يعيش فيه . ولا بد ل تمام عملية الابتكار أن يعيد الفنان بناء كل هذه المصادر وفقاً للانفعال الذى يقوده ويساعده فى إعادة تشكيلها فى وحدة جديدة ملخصاً إياها من كل ما قد يكون قد علق بها من شتات أو عوارض سطحية عديمه القيمة . و تتوقف قيمة هذه الوحدة الفنية على مقدار ما تسجله من أشكان محملة بالخبرة ، تستجيب لها كثرة مثقفة وتستمر فى إشعاع نتيجتها غير مقيدة بمكان أو زمان .

ثم تعرض الأستاذ بوير مير بعد ذلك الحديث عن التقدم الانساني ذاكرآ أنه ليس من الضروري أن يكون هذا التقدم في أى فرع من فروع النشاط أو في الحياة ككل ، مبيناً على الإضافة أو الكسب المطلق دون الخسارة . فقد بين بأمثلة كثيرة أن التقدم جزئي وأنه غالباً ما يكون مصحوباً بتدحره . ولعل هذه هي سنة الحياة ، إذ يميل الفرد في تطوره إلى تأكيد وثبتت الأعضاء التي تقوم بوظائف جوهرية ، بينما يحذف شيئاً فشيئاً الأعضاء التي لا توفر له وظيفة حيوية . وفيكتانا عن التكامل المبني على نمو كل جوانب الشخصية قد يكون نظرياً صحيحاً بينما من الناحية العملية ، قد لا يتم النمو في صفات معينة بالنسبة لـكثير من الأشخاص ، إلا على حساب إهمال أو ضعاف النمو في صفات أخرى .

وأهمية مقال بوير مير كبيرة لو لاحظنا خلال المقال أنه عالج الموضوع بنطاق العالم المتأمل ، الذي يتتجنب الواقع في الجزم بشيء لادعامة له ، أو التكهن بنتائج لا تدعمها الحقائق . فعلاجه علاج على يزيد في أهميته أن القلم العربي ينقصه علاج مثل هذا النوع من الموضوعات بمثل هذه الأساليب .

الفن كعملية خلق

إن موضوع الخبرة الجمالية في أشكاله المختلفة عملية فعالة (active process) تدخل في نواحي نشاط متعددة غير تلك التي ترتبط عادة بلفظ «فن». وفهمنا للفنون الجميلة ، يمكن أن يكون كاملا ، لو اعتبرناها كنوع من العمل يحتاج إلى أداء أكثر من كونها شيئاً معداً من قبل . إن مشكلتنا الآن هي أن نخلل العملية الحقيقة للخلق ، لنرى كيف تتحول الأشياء التي يبدأ بها الفنان إلى النتائج التي ينتهي عنها .

الفن بوجه عام .. هو تعبير عن انفعال ، تعبير لا يتكون من مثل ما تتكون منه التعبيرات العادية كالإشارات ، أو علامات التعجب ، أو الحركات الجسمية المؤثرة ، ولكن من تصوير الشيء الذي يثير انفعالنا بالأشكال والصفات التي ارتبط بها الانفعال وكشف لنا عن معناها . إن الموضوع الذي نصوره لا يتماثل مطلقاً مع الموضوع في حالة وجوده في الطبيعة ؛ لا شيء محسوس أو شيء تعلمنا أن ندركه من وجهاً نظر اصطلاحية ؛ وإنما الموضوع الجمالي

هو إعادة تنظيم للتأثيرات الاصطلاحية – هو إعادة ترجمة للحقيقة المألوفة، بشكل يكشف قيمتها المميزة للإحساس أو الانفعال . هذا هو المبدأ الذي يسقط من عداد الفنون الفن الأكاديمي والفن الذي يعتمد على النقل الفوتوغرافي، هذان الفنان اللذان تتغيب فيهما فردية المصورين وقوامهم الشخصية المبتكرة وذلك لأنهم في نقلهم للمرئيات تسيطر على رسومهم نزعة الجمود كما تخloo صورهم من كل معنى حي . والتعبير عن الانفعال – بترجمة ما يحركنا هو دائمًا وفي كل مجال خلاصة الخبرة الجمالية ، والخبرة الجمالية تحدث في أي مكان نجد فيه مثل هذه الترجمة : في عالمنا اليومي وعلاقتنا الشخصية ، كما هو الحال في العالم الذي يسمى عادة بعالم « الفن » .

إن الانفعالات تثار لأول وهلة بوساطة مرئيات لها علاقة فعلية في رفاهيتنا ، ولكنها يستطيع الفن أن يثير إحساساتنا ، ينبغي أن يحتوى إلى درجة ما على صفات لها رباط وثيق بمثل هذه المرئيات . إن الترجمة التي يعطيها الفن للأشكال الطبيعية قد تكون بعيدة كل البعد عن الأصل ، لأن الانفعالات لها إمكانية تكاد تكون غير محدودة على التحول . ومن الممكن

أن تصل إلى بعد شاسع عن مظاهرها الأولى أو مظاهرها «الطبيعى». هذا صحيح بالنسبة للحياة العاديه وكذلك بالنسبة للانتقال من الحياة العاديه إلى الفن . فما نحبه أو نكرهه ، وما نعجب به أو نزدريه لا يمكنه بنفس الحاله ما دامت إحساساتنا مستمرة في النو والترقى . فبين التفرز عند شئ رائحة كريهة أو رؤية حشد من الديدان ، والتفرز في حالة حدوث فعل مزر أو مزاح مبتذل ، هوة واسعة ، بالرغم من أنه في المسائل السيكلوجية الهامة نجد أن الانفعال واحد في كلتا الحالتين ، فلا بد أن تتساءل : أي مسلك ينبغي أن يختاره الإحساس ليعبر الهوة بين المرئيات المتفاوتة في النوع ؟

والجواب على ذلك واضح . فإن إحساساتنا تستجيب ، أو أنها قد تتعلم أن تستجيب لموضوعات متشابهة مع ، الموضوعات التي كان لها قدرة على إثارة إحساساتنا في البدايه ، والتشابه ما هو إلا اشتراك في الشكل . هذا الاشتراك في الشكل أو الماثلة ، قد تكون طفيفة وفي هذه الحالة تصبح عملية التشابه دقيقة (subtle) ولكن ينبغي أن تتوافر هناك بعض المطابقة الشكلية إن رغبنا أن يكون الإحساس مطابقاً مطابقة كلية و المسلك الذي يتبعه الانفعال ليصل إلى الفن يتوقف ، بعبارة أخرى ، على الشكل . والفن ككل

عمل ابتكاري لأنه يعتمد على الاختيار، والتحويل، وإعادة تنظيم أشكال الطبيعة؛ وعملية الخلق في الفن هي إعادة تنظيم الأشكال التي استخدمها الفن من قبل وتنويعها وإغناوها بالأشكال المستعارة حديثاً من الطبيعة.

إن معنى الشكل في أساسه واحد سواء أطلقناه على الموضوعات الطبيعية أو على موضوعات الفنون. وكل الأشياء إما أن تتميز بصفة خاصة، أو بذاتية كسبتها عن طريق الشكل. وبفضل هذا يمكن التعرف على الأشكال كأشكال لها صفاتها ويزداد التعرف عمقاً كلما كان الشكل الخاص بها له فردية وعمقه. إننا يمكن أن نقول إن المقدمة أو المنضدة أو وجه الإنسان يعطينا إحساساً، ولكن هذا قول من وطريقة دارجة في الوصف. إن عملية الترتيب هي التي تهب الفردية لكل مدرك حسي، وليس الصفة الخاصة الملازمة للإحساسات – (وذلك إذا استثنينا بعض الحالات العارضة) هي التي تمنح هذه الفردية. إن السبب الذي يجعل وجهاً ما يبدو كـ هو، هو مواضع الملامح، وأحجام العينين والمسافة بينهما، والنسب الخاصة بالجبهة. حتى الحالات التي قد تبدو ذات إحساس مبسط كلون البشرة مثلاً، فإنها تعتمد على الأشكال، إذ أن مظاهرها يتوقف على تباين ألوانها لا اللون

فقط. أما الأشياء التي لا تكاد تتأثر، بها إلا قليلاً فإننا نعرفها بشكل سطحي وبغير وضوح ولا تأكيد. وبعبارة أخرى لا شيء يمكن أن تعرفه أو تدركه حقيقة وهو مجرد خصائص مبعثرة ولا بد أن تنساق هذه الخصائص في صيغة، أو في علاقات متداخلة، وهذه الصيغة هي التي تؤلف الشكل الخاص بها.

يتضح مما سبق أنه كلما كانت الخبرة مميزة، وادرأكنا لها واضحًا، انتهت بنا إلى مثل هذه الصور. وفي الحياة الشخصية العادية نجد أن هذه الصور عبارة عن تنظيمات لحوادث أو علاقات متقاربة في موضوع عنها في موضوع آخر. وكل دافع أو استعداد فطري يتبع من فوضى تأثيراتنا تأثيرات تشير إلى تأثيرات أخرى يمكن أن تتوقعها، ويرى في بعض الأشياء التي تدور حولنا دلائل أو أشياء تجذب النظر، أو أشياء متخيلة لم تر من قبل، ثم يربط بها أفعالاً مناسبة نقيل عليها أو نعرض عنها. فالغضب ونعني به توقيع عائق لرغباتنا ومحاولة التغلب عليه والاستعداد للتصرف تبعاً لذلك، ليس إلا رؤية كل هذه الأشياء في علاقة تكفل صياغتها في خطة موحدة أو دراما. في الحقيقة إن معظم الخطوط أو الدرamas في الأدب ما هي إلا تغيرات قد تنتهي عن أشياء يسيرة تافهة تحمل في طياتها الأسباب العادية والسبيل التي تتبعها غرائزنا

الأولية. هذا يصور لنا المسلك المميز الذي تسلكه الأشكال في انتقالها من فوضى الحياة إلى عالم الفن، وعندما يصبح الفن فناً كبيراً، فإنه يقوم في اطراد بعملية اختيار مثل هذه الأشكال التي تحررها الرغبة الإنسانية كلما تمكنت — مما كان قد لصق بها في عالم الحقيقة من لغو، أو صفات عارضة لا قيمة لها.

وطبيعي أن الرغبات التي يشبعها الفن، حتى بطريقته الرمزية أو (اللاشخصية) ليس من الضروري أن تنتج من الغرائز الواضحة ذات القيمة العملية : مثل الخوف أو غريزة الجنس أو المقاتلة . فإن هذه الرغبات قد تكون أساسية وعامة : كولعنا بالإيقاع النغمي مثلاً ، أو عارضة وتأفة في ذاتها : كحبنا لتشكيل لونٍ من نوع خاص ، ولكننا لا نستجيب لـ كل هذه (التشكيلات اللونية) وإنما نستجيب لبعضها — فنستجيب لما يتمكن الفنان أن يجعلنا نعيش فيه وذلك بأن يأق فيه بتركيبيات ذات قيمة تتجاوب مع شيء معين في تركيبنا الطبيعي .

وبعبارة موجزة ، إن الخلق في الفن يستخلص في أصله من عدد وافر من الأشكال التي تمنح في الخبرة وكذلك من تلك الأشكال ذات القيمة الخاصة بالنسبة للانفعال ثم من إعادة بناء هذه الأشكال فينتج لنا ما يمكن أن نطلق عليه وحدة تصميم متوافقة . والتصميم ، أو الشكل ، أو الروية ،

هي إدراك أو فهم للعالم ، هي تصوير لما هو كائن ، ولكنها ابتكارية لأن نورها فريد، تعجز الطبيعة بدون معاونة الفنان عن إيجاده .

يمكن أن نصور هذه التعميمات بفكرة عامة موجزة عن بعض الحوادث الهامة في تاريخ التصوير ، هذه الفكرة العامة ستبين لنا كيف أنه في تطور الأشكال التي تنساق منها الجوانب الابتكارية للفن ، يعتمد الفنان دائماً على الطبيعة وعلى التقاليد الفنية معاً — هذه التقاليد التي هي تراث وافر خلَفَهُ للفنان أجداده . وكلما ارتقى التعبير الشخصي تبعاً لتطور النمو فإن معرفتنا للحقيقة تزداد كذلك . وإننا نناقض هذا لو فكرنا في الفن على أنه مجرد إضافة يسيرة للخبرة، أو أنه زخرفة للطبيعة ، ولكن لو أنها فهمنا الحقيقة وهي أن الفن كشف للطبيعة لوجودنا نتيجة طبيعية وحتمية، على أن الكشف بالتأكد لا يتيسر وجوده إلا عن طريق الكائنات الإنسانية الواقعية .

في النشأة الأولى للفن الحديث ، نجد أن التصوير كان يهدف إلى رسم الصور الوصفية (illustration) ولا سيما تلك التي تتعلق بتسجيل الموضوعات الدينية . وغالباً ما كانت هذه الصور في أساسها مسطحة، وعنصرها (figures) ومناظرها

الخلفية اصطلاحية في الشكل . وكان الرسم بوجه خاص رسماً خطياً، وبالرغم من أن العناصر كانت ملونة، لكنها بنيت على أساس الخط والتظليل . وقد ظهرت إضافة اللون فوق الأشكال المرسومة وكأنها إضافة عارضة ذات طابع محفوظ.

وجام بعد ذلك الفنانون الفلورنسيون الذين أخرجوا صورهم ذات ثلاثة أبعاد، وركبوا عناصرها لتبدو في ثوب ملمس يضاهي الطبيعة . وبهذا الكشف أصبح تحت يد المصور نوع جديد من المصادر ، شجاعه على كشف جوانب أكثر من العالم الخارجي . فقد أصبح متمكاناً من كشف علاقات جديدة بين عناصر تكويناته ، كما تمكن من تزويد عمله بشروة من ذلك العالم وهو في حالة اكتئال . فالصورة الجديدة التي جاءت أكثر خصباً مكنته من أن يوحده كمية أكبر من عناصر متنوعة وقد كان أكثر صدقًا في إظهار الطبيعة وأكثر حرية في تكييفها بما تمشي مع إدراك الفرد الخاص.

أما فنانو البن دقية فقد أغاروا صورهم جلاً لا أكبر حينما أغنووا صبغاتهم وأضافوا إلى التركيب الشكلي للفراغ تأثيرات اللون المتواقة . وزادوا فاستخدمو اللون كأدلة تنظيمية للعناصر جعلتها تظهر حقاً أكثر صلابة مما كانت عليه حالة العناصر التي وضعها الفلورنسيون : فالجدة ،

والعمق ، والوهج المنتشر ، واللون المتسق الموحِّد
للصورة — ذلك اللون الذي توصلوا إليه ، قد مثل غنى
الطبيعة كما هي كانته ، كما أنه كان وسيلة جديدة لإعطائها
قيمة جمالية . لقد حقق فنانو البنديـيـه شـكـلاً جـديـداً . أما
في حالة الفلورنسـيـين عـامـة ، فقد بـقـى اللـونـ والـشـكـلـ مـتـمـيـزـينـ ،
وقد توصلوا إلى تحقيق صـلـابةـ الـبـعـدـ الثـالـثـ الـتـيـ ظـهـرـتـ فيـ
غالـبـيـةـ أـعـمـالـهـمـ بـوـسـاطـةـ تـبـاـيـنـ الـظـلـ وـالـنـورـ أـكـثـرـ منـ
استـخـدـامـهـمـ اللـونـ مـنـدـجـاًـ فـيـ تـرـكـيبـ الـعـنـاصـرـ . وـفـيـ حـالـاتـ
كـثـيرـةـ ، فـإـنـ طـرـيـقـةـ اـسـتـخـدـامـ النـورـ وـالـبـعـدـ عنـ اـسـتـخـدـامـ
الـلـونـ التـرـكـيـيـ ، جـعـلـاـ كـثـيرـاـ مـنـ أـعـمـالـ الـفـلـوـرـنـسـيـينـ حـتـىـ
أـعـمـالـ لـيـونـارـدـوـ نـفـسـهـ ، تـظـهـرـ فـاقـدةـ الـأـسـسـ الـفـنـيـةـ ، كـاـمـاـ
أـنـتـجـتـ شـكـلاـ آـلـيـاـ نـوـعـاـ مـاـ تـدـهـوـرـ إـلـىـ (ـوـصـفـةـ)ـ أـكـادـيمـيـةـ
عـنـ بـعـضـ الـفـنـانـينـ الـذـيـنـ كـانـواـ أـقـلـ قـدـرـةـ مـثـلـ لوـبـيـ(ـLuiniـ).ـ
أـمـاـ أـعـمـالـ روـبـنـزـ فـقـدـ أـدـبـجـتـ لـونـ الـفـنـيـسـيـينـ الـغـنـيـ وـمـهـارـاتـ
الـفـلـوـرـنـسـيـينـ الـفـنـيـةـ فـيـ اـسـتـخـرـاجـ صـلـابةـ الـأـجـسـامـ ، وـفـيـ نـفـسـ
الـوقـتـ أـنـتـجـتـ إـحـسـاـمـاـ مـتـسـامـيـاـ لـلـحـرـكـةـ وـالـإـيقـاعـ ، وـأـظـهـرـتـ
قـوـاتـ ذـاـتـ ثـلـاثـةـ أـبـعـادـ وـنـشـاطـاـ كـثـيرـ الصـخـبـ .ـ فـيـ شـكـلـ
روـبـنـزـ كـاـمـاـ فـيـ شـكـلـ تـيـشـيـانـ أـخـتـقـنـ التـضـادـ الـحـادـ بـيـنـ الـخـطـ
وـالـلـونـ ، فـالـلـونـ نـفـسـهـ قـدـ أـصـبـحـ وـسـيـلـةـ لـلـرـسـمـ وـوـسـيـلـةـ مـنـ

الوسائل الأساسية في تحقيق الصلابة وتوحيد الصورة . فكل شكل جديد ، كما يتضح من هذه الحالة وغيرها ييسر مجموعة جديدة من المصادر الطبيعية ، ويمكن المصور من أن ييكيف هذه المادة ويعيد تشكيلها بحيث لا تؤدي إلى إدراك العالم الخارجي خسب بل تزيده جلالاً وعظمة .

أما مع فلاسكنز (Velasquez) فالرغم من أن اللون ، وتنظيم الفراغ ، والحركة ، لم تظهر كثيراً من التقدم ولكن دافعاً إضافياً يتجلى واضحاً — ذلك المدافع هو بروز المذهب الواقعي «الريالزم» . لقد بعث روبنز كل ما لمسه بعثاً صاخباً ، فصوره عامة تبدو كعواصف الطبيعة . بينما صور فلاسكنز ظهرت في طراز أكثر اعتدالاً . ومع ذلك فقد وصل فلاسكنز مسافةً أبعد عن سبقوه جميعاً ، وذلك بعينيه الرزينة النفادلة إلى سر موضوعه ، وبقدرته على أن يكشف فيه الأشياء التي تخدم التمثيل الفني والتي لها في نفس الوقت قيمتها المميزة . فقد كان اهتمامه مرتبطةً ارتباطاً جزئياً بعناصر الموضوع (subject matter) ولكنه لم يرتبط بها بمعناها الحرفي ، فقد أعطى كل ما أنتجه معادله الفني ، وبذلك نجح في تقديم وحدة حقيقة من اللون والشكل من ناحية ومن الفكرة (theme) التي ينطويان عليها من ناحية أخرى . وظيفي أن هذا قد

تحقق من قبل إلى درجة ما ، ولكننا نجد اعتماد فلasker على تأثير الارتباطات العرضية : مثل صفة « النبالة » الخاصة بالمناظر الكلاسيكية ، والإحساس الديني الذي ينبع من الموضوعات الكنسية ، والقوة التي تعتمد على الجسامية وعلى توضيح القوى الموضوعية الضخمة ، كان أقل بكثير.

وفي القرن التاسع عشر كان هناك نمو للأشكال لم يكن بعيد الشبه من النمو الذي حدث في عصر النهضة . فإذا بدأنا بدافيد وآنجرز (David & Angres) فإننا نجد مسلطات تبدو جامدة للمحور الذي تدور حوله الفكرة ، كما نجد فاصلًا حادًا بين الخط واللون ، فقد كان اللون معتما عند دافيد ، وأزهى وإن كان سطحيًا عند آنجرز . على حين أنه ظهر عند دلاكروا (Delacroix) ازدياد كبير في الغنى اللوني مصححًا بما يكاد يعادله من الحركة والقوة . وهذه الصفات الأخيرة مع ذلك اعتمدت إلى حد ما على وسائل مكتسبة : فقد اعتمدت على الإيحاءات التي يسرتها الموضوعات الرومانسية وغيرها من الموضوعات المحننة (melodramatic) ولكن ألوانه التي بدت أكثر حياءً مثلت جزءاً متكاملًا من الأشكال التي صورها . ولم يستخدم دوميه

(Daumier) اللون إلا نادراً ، ولكنه كشف إمكانيات التنظيم الخاصة بالحقيقة الصلبة وذلك باستخدامه نغمات الأشكال (tone) كما أنه استرد كثيراً من القوة الشكلية التي سجلها رمبرانت .

بعد ذلك قدم لنا كوربيه (Courbet) مرة أخرى الواقعية التي سبق أن قدمها فلاسكيز ولكنه أضاف قوة طبيعية مصحوبة بحدة في صوره ، ومن ثم تخلص من الرؤية الإصطلاحية التي أبعدت آنجرز ودلاكروا إلى حد ما عن عالمهم . أما مانيه (Manet) فعلى يده بلغ المذهب الواقعى تمامه ، كما حقق درجة من الإخلاص للفكر الذى انطوت عليها موضوعاته وارتقا بهذه الفكر إلى درجة تعادل الدرجة الذى توصل إليها فلاسكيز ، وبذلك أضاف شيئاً إلى قائمة الموضوعات التى اقتصر كوربيه فيها على اتجاهات قليلة نسبياً . وأستخدم ديجاس (Degas) الخط الذى استخدمه آنجرز للتعبير عن الحركة وبذلك ساعد فى أن يسترد للفن هذا النوع من التنظيم . وقد اقتنع التأثريون أساسياً باستخدام الأشكال التى كانت شائعة في عصرهم إذا استثنينا دراستهم التفصيلية للتغيير اللوني تحت تأثيرات الأضواء المختلفة ، وأضافوا ثروة جديدة إلى التوافقات والتباينات اللونية .

وبذلك زودوا ذخيرة التصوير بالأشكال . وقد حقق سيزان (Cézanne) صفة الصلابة في الأجسام باستخدام اللون كطريقة جديدة في التجسيم وكذلك بالأنشويهات الفنية المقصودة التي ساعدته في الوصول إلى ذلك .

وبظهور رنوار (Renoir) وصل إنتاج القرن التاسع عشر إلى الذروة . فقد تمكن من إدماج اللون والخط والصلابة في أعماله . فلم يقم رنوار بالرسم أولاً ثم تجسيم رسمه ثم تلوينه بعد ذلك ، وإنما كان استخدام اللون مرتبطة بالضوء مادته التي يصنع منها إشكاله ، كما أن اللون نفسه كان أغنى وأكثر تنوعاً وسطوعاً من كل من سبقوه . ولم يكتف رنوار باستخدام اللون في الرسم وفي تحقيق الصلابة ولكن العلاقات اللونية التي سجلها في صوره كانت ذات صفات شكلية (formal) ، كما كانت عنصراً موحداً ذات درجة عالية . فقد تمكن في تكوينه من توحيد الاتزان والإيقاع والحركة ، كما عكس تكوينه لها الروح التي صورها في إحكام . فرنوار - في إيجاز قد وحد الأشكال التي استخدمنها من سبقوه .

ومع ذلك فإن نمو أشكال جديدة ليس معناه السير

الطلاق إلى غير نهاية . فما لا شك فيه أن القيم تنكشف والفن يأخذ طريقه ، ولكن هناك خسارة كما أن هناك مكسباً .

هذا صحيح بالنسبة للتقدم في شتى نواحيه . فإننا في حيائنا عامة قد دفعنا ثمناً للسيطرة المتزايدة على الطبيعة، فقدنا طباعنا الإنسانية نحو إخواننا، كما فقدنا وعياناً الذاتي الكامل بفقدان البساطة والاستقامة التي لا يمكن أن تحيط بها جو تعمه المأرآب العديدة المتباعدة والمتضاربة . وإننا يمكن أن نعرف مدى الخسارة لو أنها وزانا على سبيل المثال بين چورچ مریديث (George Meridith) وهو مر (Homer) وكذلك في التصوير، فعندما تصبح الخبرات الجديدة ممكنته، فإن الخبرات القديمة التي ليس من الضروري أن تكون أقل قيمة ، تصبح مستحيلة . فإن الواقعية التي طبع بها فن مانيه (Manet) قد تظهر كتقدم كبير على التكلف الذي اصطدمت به أعمال دافيد ، ولكننا إذا وزانا بين مانيه وتيشيان (Titian) أو تنتورتو (Tintoretto) فإننا نصبح أقل يقيناً بأن طرازه هو الأحسن . فالعظمة والجلال التي سجلتها صور عصر النهضة ، لا يمكن أن يسايرها عصرنا ، مع أنه يسبقها كثيراً في نواح متعددة . وبمحمل القول أن التقدم جزئي ، وهو دائماً يكون مصحوباً بشكوص . وعلى ذلك فإنه من العبث أن نتساءل هل كان رنوار وسيزان يمثلان تقدماً مطلقاً

فوق چورچیون (Giorgione) وروبنز.

ولو انتقلنا الآن للحديث عن الأدب، لوجدنا نفس التدرج في إزالة الغموض عن كل ما هو مميز أو أساسي في الخبرة، وذلك بتخلصه من العرضي أو الاتفاقى الذى يرتكز عليه الفهم الفطري. يمكن أن يعتبر الشكل فى الدراما تمثيلاً لوقف، أو لحدث مميز، أو لسلسلة من الحوادث التى تتابع نتيجة لتفاعل مجموعة من الأشخاص تجمعهم ظروف معينة مع بعضهم. هذا الشكل هو عملية كشف لما يحدهه هذا الموقف في هؤلاء الأشخاص، ويشرط أن يكون تخbir الأشخاص والموقف خاضعاً لوحدة الغاية. ففي أوثللو (Othello) مثلاً تمثل الحالة التي يخلقها زواج غير متكافئ. كان هذا الزواج بين شخصين لها تاريخ متباین إلى درجة زعزعت التفاهم بينهما. كانت الظروف معقدة، وزاد في تأثيرها المحزن شخص ثالث يرغب في إلهاب ثورة الخلاف وينجح في ذلك. هذا هو إياجو (Iago) الذي يتمكن من إقناع أوثللو أن دسدمونا (Desdemona) تخدعه، حتى أقدم أوثللو على قتل دسدمونا، ولما اكتشف أوثللو أنه خدع وأن دسدمونا كانت بريئة، قام بقتل نفسه. وعلى هذه اللحظة — لحظة الانتحار التي يقوم فيها أوثللو بمحاكمة نفسه، وينفذ فيها الحكم، يتوقف

تأثير هذه الدراما المسرحية المثيرة ، لأن هذه المحاكمة تبرهن على صفة النبل التي يمتاز بها ، كما تثبت قوته العادلة في قيامه بدور القاضي في المحاكمة نفسه بشكل لا يقل عنه في حالة المحاكمة لزوجته . لو كان أو ثلو رجلا أقل نبلا لكان من الجائز أن يكون هلاكه باعثا على الشفقة ، لا على الألم العميق الذي يمنحها صفة المأساة . وهذا الدور ، بعبارة أخرى ، هو الدور الجوهرى لتكوين شكل يجعل انفعال الأسى على نحو محكم .

ولا يمكننا أن نغاضى عن أن نسأل أنفسنا هل يمكن لهذا الموقف وما يرتبط به من أن يحمل نفس القوة الانفعالية في أيامنا هذه ؟ لعلنا نلاحظ أن قوة هذه الدراما تتوقف بشكل أساسى على تقبل القارئ أو المتفرج لبعض الأوضاع التقليدية المرتبطة بالغيرة ، والشرف ، والقضاء الجزائى . فلو أننا لم نقر القضاء الجزائى كشيء إلهى مرسوم ولو تناولناها كخرافة ببرية ، أو أسطورة من أساطير القرون الوسطى ، لظهر أو ثلو في النهاية في شكل يدعوا إلى (الشفقة) ولظهور بدون شك — كضحية لخداع كاذب ، ولكنه خداع أحمق في أساسه وعلى ذلك فليس له التأثير التراجيدى الكامل . فشكل المسرحية بمعنى آخر لم يعد يتودى غرض شكسبير (Shakespeare)

إذ أنه فقد قيمته الإنسانية العالمية وتحول في جوهرة إلى وثيقة من وثائق التقليد الالزابي .

ويظهر نفس النوع من الانحلال في الشكل أو الدافع الأولى في القصة التي كتبها مستر لورنس (D. H. Lawrence) بعنوان : الأبناء والاحباب Sons & Lovers . فقد كانت النزعة السائدة جعل الزواج المهد الأعلى لقصص الحب، ثم تقديم العقبات ، التي يتغلب عليها أبطال القصة ، في ظروف خارجية : مثل المعارضات الأبوية، مكاند المنافسين، أو أي سبب من الأسباب المألوفة التي تسببها فلتات اللسان في نشوة الكأس والقبل . ولكن الكتاب الحديثين قد قلبوها أوضاع الحوادث باحساسهم الذي عبر عما يمكن أن يحدث عادة بين الأفراد . فليس من الضروري أن يكون الزواج هو داماً النتيجة الختامية لهذه العلاقة بالذات . فن الممكن أن يكون هو المقدمة لمثل هذه العلاقة ، ثم تتابعحوادث ذات القيمة بعد هذا التمهيد ، وعلى ذلك يمكن للشخصين اللذين أصبحا متجررين من العقبات غير الملائمة أن يكشفا هل سيتمكنان وهم يعيشان سوية بتجربة أغنى من تمعهما منعزلين .

ففي هذا المثال ، كما في المثال السابق ، لشكسبير قد اخطرت لنا التجربة وجود شكل ينقضه التعبير الحقيق ، كما بيّنت أنه لا يتلاءم مع المحتوى المطلوب منه .

هذه الأمثلة تبين أن قيمة شكل ما أو غايتها لا يمكن أن
 نحكم عليها بوساطة أى (وصفة) يمكن أن نحددها تحديداً
 تجريدياً ثم نطبقها تطبيقاً جاماً . فإن القيمة التعبيرية ينبغي
 أن تقايس باستجابة الفرد كشخصية كاملة ، وذلك عن طريق
 تجاوبها مع إحساسه . هذه الاستجابة وهذا التجاوب ، هما
 نتيجة النمو المطرد لمجموعة كبيرة من العادات ، والمعتقدات ،
 والمفاضلات ، ومن هذه كثرة ليست دائماً القليلة القيمة ، ولا
 يمكن لاصحابها أن يستحضرها في مجال وعيه . والحكم المطلق ،
 إذا أوجزنا الكلام ، مستحيل في التقدير أو التذوق الجمالي .
 ولكن فكرة النهاية المطلقة قد لازت بالفارار من ميدان
 العلوم ، إنها تبدو فكره عائقه للأخلاق ، ورسوخها في
 العقائد الدينية ، أصبح حقيقة تسمح بالتأويلات المختلفة .
 وإذا لم يكن في الفن خلق نهائى ، فلعلنا نجد عزاءنا في فكرة
 أن فناني المستقبل سوف لا ينحدرون إلى تجاهر في التقليد
 الاصطلاحية^(١) .

(١) هذا المقال مأخوذ من الكتاب التالي :

John Dewey, Albert C. Barnes, Lawrence Buermeyer, etc.
 "Art as Creative," *Art and Education*, Merion Pa., The
 Barnes Foundation, 1947. pp. 55-65.

ونصه موجود بالكتاب الآلى :

Lawrence Buermeyer, *The Aesthetic Experience*, Merion Pa.,
 The Barnes Foundation, 1924.



مكتبة لسان العرب

www.lisanarb.com

lisanerab.com رابط بديل

طبعه اداره عمارت بصره